

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Konzultace učitel – žák – rodič na 1. stupni ZŠ se zaměřením na poskytování zpětné
vazby

Consultation teacher – pupil – parent at primary schools focusing on
providing feedback

Linda Trpálková

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Konzultace učitel – žák – rodič na 1. stupni ZŠ se zaměřením na poskytování zpětné vazby potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 7. 12. 2018

Na tomto místě vřele děkuji vedoucímu této diplomové práce, PhDr. Karlovi Starému, Ph.D., za jeho cenné rady, laskavý a lidský přístup a čas, který mi věnoval po celou dobu zpracovávání jak teoretické, tak praktické části. Děkuji též všem učitelům, rodičům a jejich dětem za ochotu poskytnout rozhovory a sdílet vlastní zkušenosti při realizaci výzkumné části této práce. Srdečné díky patří též mojí mamince za veškerou podporu během celého studia, dále pak mé rodině a mým nejbližším za dodanou sílu a energii.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem Konzultace učitel – žák – rodič na 1. stupni ZŠ se zaměřením na poskytování zpětné vazby pojednává o specifické roli konzultací ve vzdělávacím procesu jako formě spolupráce rodiny a školy. Cílem práce je podrobněji přiblížit konzultace učitel – žák – rodič v širším kontextu a poukázat na jejich potenciál zejména z hlediska formativního hodnocení. Jedná se o mimořádnou vzdělávací příležitost, která skrze poskytování zpětné vazby, a to přímo ze tří stran současně, pomáhá vést žáka k osobnímu rozvoji a zlepšování jeho procesu učení. Teoretická část se věnuje vymezení pojmu konzultace učitel – žák – rodič, popisu jejich funkce a vývoje jako komunikační platformy. Část textu nabízí inspirující aplikaci této netradiční schůzky ve Švédsku. Pozornost je taktéž věnována implementaci žákových podkladů, které slouží jako zásadní opora pro práci s formativní zpětnou vazbou. Druhá, empirická část se věnuje rekonstrukci celkem tří konzultačních setkání prvního stupně základních škol a reflektuje průběh této události ze strany učitele, žáka i rodiče v podobě případové studie. Šetření potvrzuje hodnotu všech tří přístupů a formování postojů všech zmíněných aktérů s ohledem na rozvoj žáka. V této části je rovněž sledována práce učitele s formativní zpětnou vazbou.

KLÍČOVÁ SLOVA

konzultace učitel – žák – rodič, zpětná vazba, formativní hodnocení, komunikace mezi školou a rodinou, hodnocení učení, třídní schůzky

ABSTRACT

The thesis named *Consultation teacher – student – parent at primary school with focus to providing feedback* deals with specific role of consultations in the process of education as a form of cooperation between family and school. The aim of this thesis is to closer describe consultations teacher – student – parent in the extensive context and point out their potential in particular from the point of view of the formative assessment. It is a special educational opportunity that facilitates students' personal development and improvement in the process of learning via providing feedback which comes simultaneously from three sides. The theoretical part deals with defining term consultation teacher – student – parent, describing their functions and development as a communication platform. Part of the text offers an inspiring application of this untraditional appointment in Sweden. Attention is also focused to implementing students' sources that work as essential support for work with the formative feedback. The second, empirical part deals with reconstruction of three consultation meetings at primary school and reflects development of this event from the side of teacher, student as well as parent in the form of a case study. This research confirms the value of all three approaches and formation of attitudes of all participants that were mentioned with respect to the development of a student. In this part the work of teacher with formative feedback is also studied.

KEYWORDS

consultation teacher – pupil – parent, feedback, formative assessment, communication between school and family, assessment of learning, class meeting

Obsah

Úvod	7
Teoretická část.....	8
1 Spolupráce rodiny a školy	8
1.1 Podíl rodiny na školním vzdělávání před rokem 1989 a dnes	8
1.2 Význam spolupráce rodiny a školy.....	11
1.3 Třídní schůzky v komunikaci školy s rodiči	12
1.4 Tripartity jako forma spolupráce rodiny a školy.....	13
2 Konzultace učitel – žák – rodič	14
2.1 Konzultace učitel – žák – rodič versus tradiční třídní schůzka?.....	14
2.2 Aktéři konzultací učitel – žák – rodič	17
2.3 Role vyučujícího při konzultacích učitel – žák – rodič.....	18
2.4 Význam konzultací učitel – žák – rodič.....	20
2.5 Frekvence konzultací učitel – žák – rodič.....	21
2.6 Průběh konzultací učitel – žák – rodič.....	23
2.7 Příklad konzultace učitel – žák – rodič v praxi.....	29
2.8 Inspirace konzultacemi ve Švédsku	31
3 Hodnocení v kontextu konzultace učitel – žák – rodič.....	33
3.1 Formativní hodnocení	33
3.1.1 Využití portfolia ke konzultaci učitel – žák – rodič	36
3.1.2 Zpětná vazba.....	37
3.2 Konzultace učitel žák rodič jako dialog.....	46
3.2.1 Aktivní a empatické naslouchání.....	48
3.2.2 Technika reformulace	48
3.3 Účinky popisné a hodnotící zpětné vazby	49

3.3.1	Jazyk využívaný ke zpětné vazbě	50
	Empirická část	52
4	Metodologie výzkumu	52
4.1	Stanovení výzkumných otázek a cílů.....	53
4.2	Výzkumné metody	54
4.2.1	Zpětná verifikace aneb jak se vyučující dostaly k vedení tripartit	55
4.3	Zdůvodnění výběru účastníků výzkumu	56
5	Analýza a interpretace dat	58
5.1	První tripartita v základní škole ve vilové čtvrti ve velkém městě (1. ročník)	59
5.1.1	Očekávání/účel tripartit	59
5.1.2	Realizace směrem ke zpětné vazbě, kognitivním a afektivním složkám	60
5.1.3	Účinky	63
5.2	Druhá a třetí tripartita v základní škole na sídlišti ve velkém městě (3. ročník) ..	65
5.2.1	Očekávání/účel tripartit	65
5.2.2	Zpětná vazba (užité materiály, druh jazyka, typ zpětné vazby)	67
6	Diskuze k přístupu vyučujících ke společné konzultaci	70
	Závěr.....	71
	Seznam použitých informačních zdrojů	73

Úvod

Pokud se zamyslíme nad současným děním ve vzdělávací politice, konzultace učitel – žák – rodič si získávají čím dál tím víc svou pozornost. Ovšem je třeba poukázat na realitu, kdy se jedná o takovou podobu třídních schůzek, která stále není v českých školách běžně zavedená. V době zadávání mého tématu práce tento fakt osobně reflektuji vzhledem k aktuálnosti uvedených informačních zdrojů. V závislosti na charakteru vzdělávacího procesu, kterým jsme prošli jako žáci v minulém století, si tak konzultace s účastí všech tří stran nachází své příznivce ale také odpůrce.

Jestli se prvostupňový učitel rozhodne k tomuto kroku realizovat konzultační odpoledne, vyvstává otázka, co toto setkání všem účastníkům přinese a jakou roli v něm zastávají navzdory časové náročnosti této události. Na to se pokusím ve své práci odpovědět v kontextu poskytování zpětné vazby úzce spjaté s potenciálem formativního hodnocení žáka.

Výzvou pro učitele je nepochybně naplánování obsahu takového setkání s co největším edukačním přínosem pro žáka a jeho osobního rozvoje v reflexi pokroků a stanovování dalších učebních cílů. Z toho důvodu je tato práce popisována nejbližší úhlu pohledu prvostupňového učitele. Je zřejmé, že každé setkání bude závislé na individualitě žáka, tudíž bychom měli jako učitelé pečlivě zvažovat způsob podání zpětné vazby a uplatňování vhodných komunikačních strategií. To zásadně ovlivní, jak na ni bude žák reagovat a s jakou mírou entuziasmu k ní bude přistupovat při plánování cílů ve svém učení.

Čapek (2013) uvádí, že v odborných textech je poměrně mnoho pozornosti věnováno spolupráci školy s rodiči, ale téma třídních schůzek zde stále bohužel v hlubších souvislostech absentuje. V rámci pátrání v odborné literatuře bych ráda poznamenala, že tematice zmíněných třístranných konzultací se věnovaly již Hronková (2009), Šimáčková (2017) nebo Šebková (2018). I díky těmto zdrojům se lze inspirovat dalšími publikacemi, které o společných konzultacích pojednávají.

Teoretická část

1 Spolupráce rodiny a školy

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“

Jan Amos Komenský

Třídní schůzky jsou obecně považovány za jeden z nejvýznamnějších komunikačních kanálů, a taktéž za jeden z nejčtetnějších kontaktů mezi školou a rodinou, a to zejména v oblasti spolupráce a komunikace. Proto považuji za vhodné nejprve v této kapitole popsat, z jakých principů se postupně konzultace učitel – žák – rodič odvíjely. Současně bych chtěla objasnit, kde je její místo mezi formami spolupráce rodiny a školy.

Krejčová (2005) uvádí 3 základní pilíře, o které se opírá spolupráce s rodinou.

- Rodina, jakožto prvotní vychovatel, má největší vliv na vývoj a výchovu svého dítěte.
- Rodiče jsou nositeli odpovědnosti za vzdělávání svých dětí. Podílí se na rozhodování o jeho naplňování.
- Mezi učitelem a rodičem je rovnocenný partnerský vztah.

Výše zmíněná autorka dále dodává, že míra efektivity vzdělávání velmi úzce souvisí se spoluprací rodiny se školou. Velkou výzvou pro jednotlivé školy je vytvoření vzájemného partnerského vztahu, pravidelného kontaktu a nabídek nejrůznějších forem spolupráce. Individualizovaný přístup školy se netýká jen vztahu k dětem, ale též rodin těchto dětí. Takový přístup může škola aplikovat tím způsobem, že dá rodičům na výběr ideální typ spolupráce dle jejich preferencí.

1.1 Podíl rodiny na školním vzdělávání před rokem 1989 a dnes

V nadcházejících odstavcích se krátce ohlédneme do druhé poloviny 20. století. Podle Krejčové (2005) přinesl rok 1989 zásadní změny v celé společnosti. Nástup demokracie způsobil nejen společensko-politické změny, ale měl vliv i na rozmach vědy, techniky a ekonomiky. Tzv. transformace českého školství se zásadně dotkla celého dosavadního

vzdělávacího systému, který byl do té doby silně centralizovaný a direktivní. Následná decentralizace umožnila značnější nezávislost škol, kdy byly pravomoci předány krajům a obcím. Stejně tak pravomoci ředitelů škol se rozšířily.

Na vzdělávání je nahlíženo jako na obecný jev a nezbytnou součást života, kterou zastřešuje pojem „**koncept celoživotního učení pro všechny**“. Je zřejmé, že tento nový pohled už nebere v potaz pouze období dětství a mládí jako dříve, ale prochází tedy všemi životními fázemi člověka. Stává se následně žádoucím stavem a cílem pro mezinárodní vládní organizace (například EU, OECD, UNESCO) i vyspělé a rozvojové země. (Krejčová, 2005)

K realizaci zmíněného „konceptu celoživotního učení pro všechny“ je nutno zabezpečit zásadní podmínky, kterými se myslí principy demokratické vzdělávací politiky, které obsahují:

- „Spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem
- Maximální rozvíjení potenciálu každého jedince
- Proměna tradiční školy, změna v obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, klimatu a prostředí školy
- Posílení autonomie škol
- Zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu“

(Krejčová, 2005, s. 10)

Za nejzásadnější je pokládáno maximální rozvíjení potenciálu každého jedince, nejen určitého výběru populace. Mění se funkce vzdělávacího systému, který se nově adaptuje jedinci a bere na zřetel jeho osobní rozvoj a individualizaci vzdělávání. Nárok na **maximální rozvoj svých schopností má zcela každý**. Ohromným přínosem je, že ti méně schopnější, pomalejší nebo jinak omezení jedinci nejsou vyčleňováni a jejich možnosti pro maximální rozvoj jsou úplně stejné, jako u těch vybraných.

Jak vidno, filozofická východiska školního vzdělávání prošla velkou proměnou a vychází z humanistického pojetí výchovy. Jeho podstatu tvoří dva přístupy. Konkrétně tedy přístup s dominantním postavením učitele a tolik akcentovaný přístup orientovaný na dítě (jeho východiska jsou zakotvena v oficiálních školských dokumentech – Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program).

Je vysoce pravděpodobné, že s některými prvky, postoji nebo názory přístupu s dominantním postavením učitele jsme se buď jako žáci, anebo studenti setkali za svých dosavadních studií. Druhý uvedený přístup respektuje osobnost dítěte, jeho potřeby i zájmy.

Rozdíl mezi těmito dvěma přístupy si ukážeme na následujících příkladech ve vybraných oblastech podle Krejčové (2005, s. 20–22), které se dotýkají jednotlivých rolí s podílem účastníků ve vzdělávání.

Role učitele	Učitelé jsou zodpovědní za chování dětí a dění ve třídě, jsou v ní hlavní autoritou.	Pravidla práce a chování vytvářejí učitelé společně s dětmi. Každý nese odpovědnost za své jednání.
	Učitelé jsou v roli „předavatelů“ informací.	Učitelé jsou v roli průvodců dětí na jejich vzdělávací cestě, jsou partnery podporujícími učení dětí.
Role dítěte	Dítě je chápáno jako nezkušené, jako „čistý list papíru“, na který je třeba vepsat informace důležité pro jeho život. Je pasivním příjemcem.	Dítě je chápáno jako samostatně myslící bytost, schopná rozvíjet své vlastní poznávání, vytvářet si své vlastní teorie o světě. Je aktivní tvůrcem svého vzdělávání.
Role rodiny ve školním vzdělávání dítěte	Rodiče do školního vzdělávání svých dětí nezasahují, do dění ve třídě se nezapojují.	Rodiče jsou považováni za prvotní učitele a partnery učitele. Očekává se jejich přímá účast na školním vzdělávání svého dítěte, i ve třídě.
	Ke komunikaci s rodiči dochází v případě, že je třeba informovat je o výsledcích dítěte, nebo pokud se objeví nějaký problém	Komunikace s rodinami je průběžná, je zaměřena na stanovování vzdělávacích cílů a individuálních plánů pro každé dítě.
	Rodiče navštěvují školu ve dnech k tomu určených.	Rodiče jsou ve škole vítáni kdykoli.
	Škola je společenstvím sama pro sebe, žije svým vlastním životem.	Škola je součástí komunity, je jí otevřená. Život mimo školní zdi je důležitým zdrojem učení, ze kterého škola vychází a čerpá.

(Krejčová, 2005, s. 20–22)

S ohledem na téma této diplomové práce je potřeba zdůraznit ještě rozdíly v oblasti hodnocení. Na jedné straně porovnávání úspěšnosti dítěte s ostatními dětmi a hodnocení celkově v rukou učitele v přístupu s jeho dominantním postavením, na straně druhé zaznamenávání jednotlivých pokroků každého žáka a podíl rodičů na procesu hodnocení v přístupu orientovaném na dítě.

Tradiční pojetí nám ukazuje, že k tomu, aby se požadované změny mohly uskutečnit a byly úspěšné, je zapotřebí především to, aby je jako takové byl kvalitní učitel schopný vnitřně přijmout, připravit se na ně a postupně si osvojit odpovídající dovednosti k jejich realizaci. (Krejčová, 2005)

1.2 Význam spolupráce rodiny a školy

Krejčová (2005) k významu a k formám spolupráce školy a rodiny uvádí, že škola je místem, kde dítě tráví většinu času svého dětství. Aktivní účast některého ze členů rodiny v pozitivním slova smyslu výrazně působí na sebevědomí dítěte, stejně tak ovlivňuje i jeho postoj ke škole. Taková aktivní kooperace rodiny se školou signalizuje dítěti jasnou podporu školního prostředí, ve kterém se každodenně pohybuje. Obecně lze tedy říci, že kladná spolupráce rodičů se školou pozitivně ovlivňuje postoj dítěte k ní.

Rodiče, kteří se zapojují do dění ve škole, mohou prohloubit svůj vhled do vývoje svých dětí – a lépe mu porozumět – prostřednictvím jejich pozorování. Zejména tak mohou učinit v osvojování odpovídajícího výchovného postupu, mohou tak poznat i rezervy a nerozvinuté potenciály ve vzdělání vlastních dětí.

Sdílení vzájemných postřehů týkajících se potřeb dětí a jejich pokroků pomáhá oběma stranám, a to jak učitel, tak i rodičům, zařídit takové podmínky školního prostředí, které by byly pro dítě vyhovující. V rámci oboustranné neformální komunikace může pak učitel porovnat informace získané od rodičů a najít tak cesty, jak směřovat dítě k individuálním cílům a jejich naplňování, nebo řešit kupříkladu potíže vzniklé ve škole.

Šed'ová (2004) dodává, že úzká spolupráce s rodiči je způsobem, který může zajistit zlepšení vzdělávacích výsledků dětí. Je také touto autorkou označována za jeden z rysů, který se váže ke školní úspěšnosti.

1.3 Třídní schůzky v komunikaci školy s rodiči

Podle Šed'ové a Čiháčka (2004) vztah mezi rodinou a školou staví na fungující komunikaci, která tvoří jeho základ. Co se týká komunikace, jak rodiče, tak učitel mají svá určitá očekávání k jejímu průběhu či podobě, která se často liší. Zmínění autoři uvádějí konkrétní případy, kdy dochází k rozličnému vnímání. Jedna ze stran má pocit, že komunikuje a odezva podle ní chybí, druhá se to nedomnívá. Obdobně můžeme slyšet hodnocení rodiče nebo zástupce školy, že se dozví, co potřebují, že komunikace „vážne“, „je dobrá“, „nedochází k ní“ (Šed'ová & Čiháček, 2004, s. 71).

Šed'ová a Čiháček (2004) považují třídní schůzky za dominantní komunikační platformu mezi školou a rodiči. Komunikační platformy jsou podle nich „ustálené aktivity školy, jejichž cílem je umožňovat právě komunikaci.“ (Šed'ová & Čiháček, 2004, s. 72) Také jsou podle nich chápány jako nejdůležitější komunikační příležitost, které není vyčleněn dostatek času. Následně je jimi popisován scénář klasických třídních schůzek, který má často 2 části. V první jsou společně informace distribuovány učitelem v zastoupení školy všem rodičům. V druhé části se rodiče informují o svých dětech z hlediska prospěchu a chování, většinou prostřednictvím individuálních pohovorů. Z mého pohledu pak ale hrozí, že vznikají typické „fronty“ na chodbách, kde rodiče čekají, až na ně přijde řada a mají alespoň chvíli šanci hovořit s učitelem o tom, co potřebují aktuálně řešit a nemusí se to týkat pouze prospěchu a chování dítěte. Po přečtení předešlých několika řádků nás už napadá argument, kdy situaci můžeme řešit individuálními konzultacemi. Níže se ale věnuji několika důvodům, proč právě zavádět konzultace, kterých je žák přítomen a obecně tak vytvářet základ pro kvalitní komunikaci.

Výše zmínění autoři dodávají, že celkem frekventovanou výzvou pro učitele je zajistit přítomnost rodičů problémových dětí na třídních schůzkách. Neúčast rodičů při této komunikační platformě může pramenit z obav, že budou kritizovány jejich kompetence. I učitel musí čelit jistým obavám z kritiky. Principem je snaha vybudovat vztah bez komunikačních bariér a vytvoření prostředí, které je otevřené a dostupné všem rodičům a dětem bez rozdílu. Snahou je vtisknout ubezpečení, že učitel a rodič společně s dítětem spolurozhodují a spolupracují na rozvoji dítěte a naplňování jeho aktuálních vzdělávacích potřeb.

1.4 Tripartity jako forma spolupráce rodiny a školy

Z hlediska formálního charakteru byl vztah mezi školou a rodiči ukotven v legislativním ustanovení „Okresní školské rady“ a „Rady školy“ (a to ve Sb. zákonů č. 139/1995 – státní správě a samosprávě ve školství). To rodiče opravňuje podílet se na rozhodování z hlediska koncepce školy a v provozních a organizačních záležitostech (Krejčová, 2005).

Spolupráci školy s rodiči jako takovou lze považovat za strategie vycházející ze vzdělávacího programu orientovaného na dítě. Dá se říci, že v tomto případě se jedná o formy spíše neformální povahy. Krejčová (2005, s. 78–79) také poukazuje na širokou škálu možností efektivní spolupráce, jak zapojit rodiny do života školy. V následujících řádcích citovaná autorka konkrétně vymezuje **3 rámcové kategorie spolupráce školy s rodinou:**

I. Osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí (sem autorka řadí první návštěvu školy, společné třídní schůzky, konzultace rodič – učitel – žák, telefonát aj.)

II. Písemné formy komunikace a spolupráce pedagoga s rodiči dětí (e-mailová korespondence, sms zprávy, informační nástěnka pro rodiče aj.)

III. Účast rodičů ve třídě/škole (rodič v roli návštěvníka, odborníka, asistenta, člena rodičovské rady)

Podle Krejčové (2005) je třeba podotknout, že se jedná o kategorie, do kterých spadají způsoby v praxi ověřitelné a jeví se jako realizovatelné. Jejich uplatnění ale záleží zvláště na učiteli, který by měl podněcovat vytváření a udržování partnerské úrovně vztahu s rodinou dítěte. Hlavním impulsem je tedy na takové úrovni aktivně vytvářet příležitosti, aby se zapojovalo co nejvíce rodičů. V našem případě se jedná o nabídku a zařazení konzultací učitel – žák – rodič do seznamu pravidelných událostí školního roku.

2 Konzultace učitel – žák – rodič

Právě konzultace učitel – žák – rodič, včetně společných schůzek (třídních schůzek) a akcí, řadí Krejčová (2005) pod první uvedenou kategorii spolupráce školy s rodinou – Osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí.

Jako definici konzultací učitel – žák – rodič předkládá setkání za přítomnosti všech těchto tří stran. „Odehrávají se v přítomnosti všech 3 stran. Jejich cílem je seznámit rodiče s pokroky dítěte a společně pak naplánovat další postup v učení dítěte.“ (Krejčová, 2005, s. 80)

Můžeme se rovněž setkat s totožným označením „tripartity“, jejichž název nesou podle Starého a Laufkové (2016, s. 92) “třístranné schůzky”, kteří chápou tripartity jako další variantu spolupráce s rodiči na hodnocení.

Srovnáme-li pojem se zahraniční literaturou, v článku od Ann Pihlgren (2014) je uvedeno, jak autorka poukazuje na pojmenování takových konzultací ve Švédsku. „Utvecklingssamtal“ tedy přesně označuje „rozhovor o rozvoji“ nebo „rozvojový rozhovor“.

2.1 Konzultace učitel – žák – rodič versus tradiční třídní schůzka?

V článku, jehož autorkou je Šťásková (2008) se objevují nepříjemné zkušenosti a autentické příběhy z klasických třídních schůzek. Zároveň tu nalezneme i další názory a možnosti, jak lze taková třídní schůzka zrealizovat či jinak variovat. Za zmínku stojí dvě publikované reakce. Jedním z respondentů je učitel základní školy v západních Čechách. Podle něj je smyslem třídních schůzek, aby jejich cíl škola (učitel) a rodiče viděli v nalezení společné “cesty a metody, jak dítěti pomoci” (Šťásková, 2008, s. 5). Druhá reakce je od maminky dítěte základní školy ve velkém městě, která popisuje, že se s vyučující předem dohodla na termínu konzultace, na které byl přítomný i žák. Paní učitelka nabídla občerstvení. Každý se vyjádřil k tomu, co dítěti jde, kde by se mohlo zlepšit. Při rozhovoru se dostalo i na sociální vztahy ve třídě. Setkání skončilo společně formulovaným cílem pro nadcházející období.

Přirozeně tedy vyvstává otázka nad preferencí formy třídních schůzek. Darániová (2007) upozorňuje na extrém reformního úsilí v provedení konzultací učitel – žák – rodič jako jediné zavedené formy třídních schůzek. V důsledku toho by hrozilo přerušení vazeb mezi rodiči, což rozhodně není kýženým cílem. Uvedená autorka považuje za ideální stav, kdy se

společné konzultace stávají doplňkem ke klasickým třídním schůzkám. Společné setkání rodičů vnímá jako prostor pro vytvoření podnětného prostředí ke stmelení rodičů. Je vhodné také otevřít témata, na kterých se rodiče dohodnou, nebo která vyvstanou ze strany učitele.

Co se týká preferované formy třídní schůzky, Čáp (2014) se částečně přiklání ke stanovisku Darániové (2007). Za fungující způsob považuje realizaci klasických třídních schůzek na začátku školního roku, kdy je potřeba vyřešit jeho organizaci a zorientovat se v ní. Po zbytek školního roku navrhuje věnovat se konzultacím učitel – žák – rodič.

Čapek (2013) považuje za nejzásadnější rozdíl mezi konzultací a třídní schůzkou v budování školního společenství, které je výsadou třídních schůzek. Pokud je učitel dobře řídí, přispívají i ke kvalitnějšímu klimatu ve škole. To by mělo odrážet a zajistit co nejlepší vztahy rodičů ke škole a učitelům. Rodiče zde mají šanci spolurozhodovat o dění třídy a školy. Třídní schůzka je ojedinělou možností, kde učitel prezentuje rodičům, jak pracuje s žáky, svým odborným pohledem osvětluje svůj způsob hodnocení, přístup ke třídě celkově s ohledem na každého jednoho žáka. Nikoliv ve smyslu veřejného vyjadřování o každém jediném žákovi před ostatními rodiči. Čapek (2013) též výstižně navrhuje označení učitelem vedených třídních schůzek za „Hyde Park“, kde mohou rodiče vyjádřit své názory nebo svou aktuální nespokojenost. Dále též vnímá celkově třídní schůzku jako příležitost, jak získat rodiče „pro spolupráci na vzdělávacím úspěchu dítěte – na čem je třeba společnými silami zapracovat a jak.“ (Čapek, 2013, s. 92) Třídní schůzku též považuje za specifické místo, kde se rodiče spolužáků třídy střetávají mezi sebou nebo s dalšími rodiči stejně starých dětí. Shledává ji především jako nejpodstatnější komunikační kanál se školou.

Je nutno dodat, že podle Čapka (2013) také není vhodné třídní schůzky substituovat schůzkami konzultačními. Smysluplnost třídních schůzek spatřuje zmíněný autor v kvalitní realizaci. Stejně tak i v případě konzultačních schůzek obecně, ovšem za několika následujících předpokladů:

- ze strany učitele je nárokována kvalitní příprava,
- mají smysl za podmínky, že žáka rozvíjí,
- jsou **otevřené k přítomnosti žáka**,
- s rodičem se předem dojedná termín, kdy má být očekáván
- realizují se pro rodiče v příjemném prostředí (rodičovský koutek).

(Čapek, 2013, s. 111)

Vašutová (2007) dodává, že se jedná o jednu z profesních činností učitele. Diagnostická, poradenská a informativní funkce jsou náplní právě konzultační činnosti učitele.

Pokud se zamyslíme nad funkcí a smyslem institutu třídních schůzek, je třeba se dívat na konzultace a třídní schůzky ze zvláštního, odděleného úhlu pohledu. Není ku prospěchu je tedy vzájemně nahrazovat, protože obě popsané podoby se prolínají a splňují své cíle za předpokladu dodržování jejich pravidel a dostatečně kvalitní přípravy a realizace. Pokud se učitel rozhodne k zařazení obou, v tu chvíli otevírá a poskytuje prostor pro maximální rozvoj každého jednoho žáka, spolupráci, podporu a soudržnost rodičů s respektem k individualitám ve všech ohledech.

Nad podobou třídních schůzek v kontextu efektivního využití vyhraněného času na ně se zamýšlí rovněž Istenčin (2003). Rizika v „tradičních schůzkách“ spatřuje v pouhém zhodnocení prospěchu, na které se učitel primárně soustředí a není zcela schopen naplnit očekávání rodičů, se kterým do školy přicházejí. Logicky tedy rodiče zajímá, jak si dítě vede ve škole, jaké jsou vize do budoucího období. Cílem podle citovaného autora je, aby byl učitel schopen informovat o vědomostech, dovednostech a chování dítěte. Z hlediska využití času realizovaných třídních schůzek hrozí, že prospěchově výborným žákům není věnována taková pozornost. Jejich dobré výsledky mohou být považovány za samozřejmé a pozornost tak přitahují žáci prospěchově horší, včetně žáků s kázeňskými prohřešky. Ti už vyžadují delší čas k řešení. To pak může přinést pocit nudy nebo zbytečnosti v účasti na takovém setkání ze strany ostatních rodičů. Může též nastat bohužel smutný fakt, že k pochvale pak

vůbec nedojde. Prioritu pocítuje Istenčín (2003) v atmosféře a prostředí, ve kterém k setkání dojde. Navrhuje totiž přítomnost žáků při třídních schůzkách pod názvem „netradiční třídní schůzky“, které mu připadají efektivnější. Jejich účelem je (na škole, kde sám autor v ten čas učí) zhodnocení třídních akcí (žáci také seznamují rodiče s těmi následujícími) a reflexe nejrůznějších aktivit. Hlavní iniciativu přebírají děti. Na závěr dochází ke zhodnocení setkání.

2.2 Aktéři konzultací učitel – žák – rodič

Než přejdeme k samotnému popisu, realizaci a výstupům konzultací rodič – učitel – žák, je třeba tyto zmiňované aktéry v této práci nejprve odborně upřesnit, protože ji celou provází.

Průcha, Walterová a Mareš (2009) definují zmíněné **aktéry** jako následující:

Učitel je “osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel”. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 326)

Jsou zdůrazňovány jeho role ve smyslu, kdy učitel “spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky”. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 326)

Žák je “označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu bez ohledu na věk.” (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 389)

Ve této diplomové práci pracuji totožně s termínem **dítě**. Z pedagogického hlediska je dítě popisováno jako “subjekt edukace” (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 389), který se tedy s označením žák vzájemně nevylučuje.

V posledním případě termínu rodič záměrně připojuji ještě definici **rodiny**, která ho zastřešuje. Průcha, Walterová, & Mareš (2009) definují **rodinu** jako instituci, která “vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu”. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 248)

Podle Koláře (2012, s. 117) je společensky významná role rodičů jako “lidí odpovědných za materiální, sociální, emocionální, pedagogické zabezpečení a rozvoj svých dětí.”

2.3 Role vyučujícího při konzultacích učitel – žák – rodič

„Pokud jsou všechny typy konzultací vedeny jako vyvážený dialog mezi žákem a učitelem (a v posledním případě i rodičem), výrazně posilují žakovu zodpovědnost vůči vlastní práci a podporují jeho rozvoj v oblasti myšlení, komunikace, čtení, psaní a řešení problémů.“ (Košťálová, Miková, & Stang, 2012, s. 142)

Jestli mají konzultace všech typů (včetně těch, kdy je zúčastněn i rodič) sloužit k tomu, aby posilovaly a podporovaly sebezrovoj žáka ve výše zmíněných aspektech, musí učitel podle Košťálové a kol. (2012, s. 142) zastávat právě takové **role**, kdy žákům **naslouchá, vyčkává a zpětnou vazbu poskytuje popisným jazykem**. Naopak by neměl být hlavním aktérem a dávat žákovi rady, aniž by ho předem vyslechl. Žák by se tak mohl odmítat dále participovat na dalších konzultačních aktivitách. Učitel by měl také upustit od aktivního řízení konzultací a tendenci dostat žáka podle svého přesvědčení na správné místo. Právě takovou variantu, kdy je přenechána vedoucí role žákovi, blíže popisuje Pihlgren (2014) viz podkapitola 2.8.

Vybíral (2000) tvrdí, že v rozhovorech, které vnímá na stejné úrovni jako dialog, by měla být role s ohledem na její důležitost v rozhovoru jasně vyhraněná.

V první řadě je zapotřebí zmínit hlavní úlohu učitele při tripartitách, a to nepochybně úlohu **moderátora**. V jeho moci je především „zpřítomnit“ názory zúčastněných osob. Ručí nejen za to, aby byla dodržována pravidla úspěšné komunikace a setkání, každý aktér měl možnost se vyjádřit a nedocházelo k vyjadřování několika osob najednou. Vzhledem k jeho kompetencím také zajišťuje, aby si všichni aktéři vzájemně naslouchali, dostali slovo a dospěli společně na konci k nějakému konsenzu.

Učitel by měl být osobou, která udává hlavní směr průběhu konzultací. Když vezmeme v úvahu funkce komunikování podle Vybírala (2005), lze tedy vyvodit některé role učitele, které se promítají do společného tripartitního setkání.

Pokud se jedná o funkci informovat, učitel je **informátorem**, předává zprávy a doplňuje je jinými. Je **instruktorem** – navrhuje žáky, jak postupovat v edukačním procesu. Je **vyjednavatelem**, když se aktéři domlouvají na společné dohodě a východiskách setkání.

Díky charakteru náplně setkání se také stává především **hodnotitelem** a **poskytovatelem zpětné vazby**. Důležitou součástí těchto rolí by měla být jeho podpora v žákově úsilí dosáhnout náročných cílů. (Wiliam & Leahy, 2016)

Dalo by se říci, že další ústřední rolí učitele je **facilitátor** nejen v kontextu empatického naslouchání žákovi. Helus (2015) popisuje, že v učitelovo moci je tak vytvářet žákovu pozitivní sebepojetí a podporování jeho sebevýpovědí. Často se může stát, že i když se učitel zajímá, uniknou mu žákovy vnitřní rozpory, které tak nemohou společně rozklíčovat. Z toho důvodu mohou být konzultace učitel – žák – rodič nápomocné, aby umožnily dešifrovat všem zúčastněným takové potenciální faktory podílející se na žákovu školní úspěšnosti.

Obecně role učitele závisí také na druhu sociální interakce v daném momentě. V této spojitosti by tedy učitel podle Gillernové a Krejčové (2012) měl zajisté odlišně přistupovat jinak k rodičům, než k dětem z hlediska obsahového a formálního. V opačném případě vylučují, že dojde ke vzájemnému porozumění. Učitel by si měl současně uvědomit, že je s rodičem sice na partnerské úrovni, ale jak bylo výše popsáno v kapitole 2.2, jsou to právě rodiče, kteří jsou zodpovědní za žákovu pedagogické zabezpečení a rozvoj. Na poli pedagogickém mají učitel a rodič společný edukační cíl. Jinak ale žáka a rodiče přirozeně spojuje rodinná emoční vazba. Z toho důvodu vyplývá, proč se objektivně věnovat hlavně roli učitele v tripartitním setkání. Během něj rovněž vyvstávají situace, kdy jsou mezi aktéry patrné kombinace vzájemně podmíněných vztahů.

2.4 Význam konzultací učitel – žák – rodič

„Je věcí rozumnosti zdržovat se úsudku před plným poznáním věcí, zvláště pak slov a činů.“

Jan Amos Komenský

„Také slova jsou činy.“

Ludwig Wittgenstein

V rámci konzultací učitel – žák – rodič se jedná o podobu individuálních konzultací, která počítá s přítomností dítěte. Umožňuje mu vyjádřit se ke všemu, co by mohlo být eventuálně chybně nebo nepřesně interpretováno ze strany učitele nebo rodiče.

Osobně pokládám za nejdůležitější formu a také výsledek obsahu sdělení, které se z hromadných třídních schůzek či konzultačního setkání mezi rodičem a učitelem finálně dostane k dítěti.

To více než zásadním způsobem ovlivňuje, jak s ním dítě dále naloží v osobním životě i ve vzdělávacím procesu, ať už v krátkodobém či dlouhodobém časovém horizontu.

Právě tomuto potenciálnímu druhu dezinterpretace mohou konzultace učitel – žák – rodič v mnohém předcházet, rovněž i směrem k rodičům. Krejčová (2005) také dodává, že ve chvíli, kdy se těchto konzultací účastní i sám žák, mizí z jeho pohledu obava, co vše se bude řešit v jeho nepřítomnosti. Ze svého práva a možnosti zapojit se může profitovat ve spoustě ohledů. Tím okamžikem dostává mimořádnou příležitost dovysvětlit nebo objasnit nastalé situace. Žák se může též sebehodnotit, vyjádřit se, v čem vidí své rezervy a na místě za podpory učitele a rodičů hledat východiska k jejich zlepšení. Setkání pro daného žáka s sebou přináší též perfektní možnost prezentovat své dosavadní úspěchy.

Je zřejmé, že konzultace rodič – učitel – žák přinášejí mnohé benefity. Darániová (2007) jich udává hned několik nadcházejících:

- konají se v soukromí 3 aktérů,
- poskytují čas,
- umožňují otevřenější a konstruktivnější jednání,
- vzájemná interakce všech aktérů vede k větší objektivitě.

Zároveň ale podotýká, že na druhou stranu realizace těchto konzultací znamená pro učitele náročnější přípravu, a to nejen z časového hlediska. Každá konzultace je jedinečná, stejně jako každý žák, a vyžaduje pečlivou přípravu. Není možné, aby v tomto případě učitel předkládal obecné pravdy, ale měl by se opírat o naprostou konkrétní argumentaci. Také by měl náležitě vyzdvihnout žákovy silné stránky, a být citlivý a adekvátně přistupovat k jeho slabším.

Podle Kreislové (2008) takové setkání mezi učitelem, žákem a rodičem představuje symbolický trojúhelník a pro všechny zúčastněné je velmi významné. Je to ideální příležitost žáka ocenit nebo v klidu vyřešit potenciální nastalé problémy. Svou nezastupitelnou roli při zmíněném setkání představují hodnocení i sebehodnocení dítěte před přítomným rodičem.

Kreislová (2008, s. 49) dále uvádí několik **pravidel pro společné setkání učitel – žák – rodič**, která by se měla dodržovat.

- „Naslouchejme.
- Vždy dejme prostor nejprve dítěti, podporujme ho v komunikaci.
- Začínáme pozitivní zprávou.
- Oceňujeme každý pokrok dítěte.“

Za přínos vzájemné komunikace při tripartitním setkání považuje Zavřelová (2018), že se dítě učí posoudit a ohodnotit svůj výkon.

2.5 Frekvence konzultací učitel – žák – rodič

Pravidelné konzultace s rodiči a žákem řadí Kreislová (2008) mezi ty nejužitečnější. Na začátku školní docházky připouští jejich konání dokonce jednou za měsíc.

Čapek (2013) uvádí za poměrně častý model na českých školách, kdy k setkání učitele s rodiči dojde čtyřikrát za rok. Z toho jednou při konzultačním odpoledni pro rodiče s žáky. Dále jednou při klasické konzultaci a dvakrát při třídních schůzkách konaných před vysvědčením (Čapek, 2013, s. 112).

Bořkovcová a kol. (2013) totožně s Čapkem (2013) navrhuje čtyři až pět plánovaných schůzek, které se uskuteční v průběhu školního roku. První třídní schůzka se koná na počátku školního roku, následující pak v závislosti na konání čtvrtletní pedagogické rady. Rodiče

jsou informováni o dosavadních výsledcích dítěte a o tom, co se bude dít v čtvrtletí následujícím.

Podle Krejčové (2005) se tento typ osobních konzultací realizovaný ve školách s praxí ve vzdělávacím programu Začít spolu koná minimálně dva až třikrát za rok.

Jochová (2012) popisuje jako běžný stav dvě až čtyři společně strávená odpoledne, ovšem v závislosti na počtu dětí ve třídě.

Starý a Laufková (2016) v tripartitách vidí smysl za předpokladu, když ve školním roce proběhnou minimálně dvakrát.

Časová náročnost konzultací učitel – žák – rodič

K důkladné přípravě ze strany učitele na individuální setkání mezi učitelem, žákem a rodičem patří i stanovení odpovídajícího časového limitu. Je žádoucí, aby byl zejména pro žáka co nejefektivněji využit.

Z toho plyne otázka, jak dlouhá doba splňuje, aby zmíněné setkání nebylo příliš dlouhé a únavné pro všechny zúčastněné, nebo naproti tomu příliš krátké (jak se vyhnout tomu, aby aktéři odcházeli do svých domovů s pocitem nevyřešených témat, otázek nebo připomínek, které pro ně byly stěžejní).

Vyhrazený čas pro konzultace mezi šesti (osmi) očima (v případě přítomnosti obou rodičů) by měl naplnit stěžejní pedagogické cíle učebního procesu žáka. To značí, aby byli rodiče informováni, jaké jejich dítě učinilo pokroky v učení, aby dostalo dostatečný prostor přede všemi prezentovat své úspěchy a naopak reflektovat, co potřebuje ještě zlepšit.

Podle Jochové (2012) je tedy společná konzultace učitel – žák – rodič nepochybně pro učitele náročnější jak časově, tak i na přípravu a vedení rozhovoru. Příklady ze školní praxe dokládá délku rozhovoru, který průměrně trvá 15 minut.

Kreislová (2008) uvádí, že délka setkání (zejména na počátku školní docházky) mezi učitelem, žákem a rodičem by měla trvat alespoň 20 minut. Za velkou výhodu považuje, pokud se rodiče mohou předem na konzultace objednat.

Starý a Laufková (2016) doplňují, že se konají v odpoledních hodinách a trvají převážně v rozmezí 15–30 minut.

Pro srovnání uvádí Pihlgren (2014) standardní dobu pro rodičovské schůzky vedené žákem ve Švédsku v délce trvání jedné hodiny. Délka takového setkání může působit v našem vzdělávacím prostředí jako velká výzva. Domnívám se, že do budoucna by mohlo být předmětem dalšího zkoumání ve srovnání s naší zemí. Nicméně z dostupné studie této autorky a osobního vyjádření jedné české maminky dětí vzdělávaných ve Švédsku se tento typ rodičovské schůzky jeví jako velmi přínosný. Takové tvrzení lze uvádět z toho důvodu, že jsem z osobní iniciativy kontaktovala tuto maminku, aby se blíže vyjádřila k této podobě třídních schůzek (viz v příloze). Sice sem do teoretické části svou podstatou tento úsek nepatří, ale volila jsem tak vůči přehledné návaznosti a zamezení zmatečné orientaci v empirické části.

K plánování optimálního časového rozvržení konzultací učitel – žák – rodič bych ještě ráda doplnila, že bychom si měli být vědomi, že je zapotřebí vzít v úvahu věk dítěte a zároveň jeho individuální predispozice k udržení pozornosti po určitou dobu. Zcela jistě se bude po odlišnou dobu schopno soustředit dítě v prvním ročníku naproti dítěti v ročníku třetím nebo pátém, stejně tak s ohledem na hloubku sebereflexe dětí v oblastech, které jsou náplní setkání.

2.6 Průběh konzultací učitel – žák – rodič

Uvolněná atmosféra, příjemné prostředí a vytvoření pocitu bezpečí bezesporu zapadají do scénáře očekávání všech zdařilých konzultací.

Krejčová (2005) doporučuje zařídit v místnosti, kde budou konzultace probíhat především soukromí, pohodlné sezení, papíry a tužky k případnému psaní poznámek a poskytnutí malého občerstvení jako je káva, voda nebo čaj. Dále poukazuje také na využití portfolia, do kterého si děti průběžně od začátku roku vkládají své individuální materiály (nebo ty, které vznikly ze skupinové práce), kterými mohou být nejružnější pracovní listy, testy aj.

Učiteli se doporučuje projít si všechny své dosavadní poznámky a žákovo portfolio. Dítě též vybírá práce, kterými může dokladovat svůj pokrok. K využití portfolia u konzultací se vrátím ještě v kapitole 3.

Košťálová, Miková a Stang (2012) kladou důraz na zajištění příjemného prostředí při konzultaci. Pokud to situace ve škole dovoluje, jako ideální možnost uvádí využít koutek

s křesílky a nabídnout občerstvení, které by připravily kupříkladu děti rodičů, kteří mají přijít.

Zajištění takového koutku neboli místnosti pro rodiče zmiňuje i Krejčová (2005). Nevyužité prostory školy tak mohou posloužit ke společné konzultaci nebo i těm, které v daný den teprve čeká.

Krejčová (2005) také upozorňuje na opakované zvaní rodičů do místnosti. Na místě je též dávat rodičům najevo pocit otevřenosti, jistoty a že jsou ve škole obzvláště vítáni. K tomu uvádí i několik praktických rad, které se shodují s Košťálovou a kol. (2012), kdy by měla být pokaždé nabídnuta káva nebo jiné malé občerstvení. Též navrhuje umístění motivačních nápisů, vyzdobení místnosti pracemi dětí nebo jejich fotografiemi ze společného setkání s rodiči.

Pokud se zamyslíme nad frekvencí přítomnosti rodičů ve školách v minulosti, oprávněně tohoto pocitu nemuseli vždy nabýt. Měl by tedy být jasný apel na vytvoření takového prostředí, ve kterém budou cítit, že jejich přítomnost je více než žádoucí a vítaná.

Podle Kreislové (2008, s. 49) by takové konzultace měly probíhat v tomto pořadí:

- „Přivítání, navození klidné atmosféry.
- Žák hovoří o tom, co se mu povedlo, co se mu daří.
- Hledá, v čem se potřebuje zlepšit a co pro to může udělat.
- Rodič doplní informace, popíše domácí přípravu do školy (je vhodné zjistit, kolik zabere času, zda není dítě přetěžováno).
- Učitel ukazuje možnosti a cesty ke zlepšení.
- Čas na popovídání, co je v rodině nového.
- Společná dohoda, případně individuální plán.“

Krejčová (2005) navrhuje průběh konzultací v následujících **5 krocích**:

- 1) Měla by se navodit příjemná atmosféra, začít nějakou otázkou neformálního charakteru. Nabídka kávy, nebo čaje je také na místě.
- 2) Jako první by se ke slovu mělo dostat dítě a vyhodnotit svou práci.

3) Svůj prostor dostávají i rodiče a demonstrují svůj úhel pohledu a poznámky k vyhodnocování.

4) V tomto kroku je nejdůležitější, aby učitel vyčkal a své hledisko sdělil až poté, co se ke slovu dostane žák a rodiče. Ve chvíli, kdy se učitel začíná vyjadřovat k dítěti, měl by začít od jeho úspěchů a pokroků. Jeho silné stránky by měly být v ten moment silně vyzdvíženy. Teprve potom by se měl vyjadřovat k rezervám dítěte a co je potřeba vylepšit. Je více než důležité mít na paměti, že cokoliv, co učitel sděluje, by měl podložit pracemi dítěte, svými poznámkami nebo jinými záznamy. Cílem je podat konkrétní zpětnou vazbu, která nabízí cestu ke zlepšení. Autorka též oprávněně upozorňuje na rizika podávání informací o žákovi.

Během studií jsem jako žák i při praxi jsem zaslechla od vyučujících výroky typu:

„No, teda ta matematika nic moc. Měl bys zabrat, abys to vytáhl alespoň na tu dvojku.“

Jaký má pro žáka taková informace skrytý význam? Co to pro něj znamená? Jak působí na rodiče? Co se v dítěti po takovém výroku odehrává? Z těchto důvodů se budu tematikou zpětné vazby dále ještě podrobněji zabývat, je totiž neodmyslitelnou součástí efektivity konzultací tohoto typu.

5) V poslední fázi by mělo dojít k dohodě na konkrétních krocích vedoucích ke zlepšení. Ta by měla obsahovat cíle v postupu učení, které si žák stanoví sám pro sebe.

V souvislosti s aktivizováním žáků jako vlastníků svého učení (taktéž viz kapitola 3) vynáší Wiliam a Leahy (2016) do popředí vliv žáka, coby účastníka rodičovských schůzek. Za poslední roky jejich spolupráce s různými školami přinášejí zjištění, kdy některé školy přímo vyžadují, aby takové třídní schůzky současně v přítomnosti učitele a rodiče vedl sám žák.

Je potřeba zmínit, že náplň takového setkání je velmi variabilní. To může učitelům poskytovat jistou svobodu ale i bezradnost, jak nejlépe využít čas a energii vložených do společné konzultace. Již několikrát se v této práci objevil apel na její důkladnou přípravu, pokud stojíme o úspěšnou schůzku, která bude nápomocná hlavně žákovi.

Wiliam a Leahy (2016, s. 181–182) navrhuji několik nápadů, od kterých se můžeme při plánování náplně setkání odrazit.

1. Co bylo tento rok nejlepší?

2. V jakých předmětech se mi vede nejlépe? Proč?
3. Jaké předměty považuji za nejtěžší a proč?
4. Co musím udělat, abych se v tomto předmětu zlepšil/a?
5. Měl/a jsem toto pololetí stoprocentní docházku? Doplnil/a jsem si všechnu látku, kterou jsem zmeškal/a? Jsou v mé práci nějaké mezery? Potřebuji nějakou podporu, abych látku dohnal/a, a pokud ano, od koho?
6. Jak zvládám domácí úkoly? Kolik času strávím nad domácím úkolem každý den? Splnil/a jsem veškeré stanovené termíny pro odevzdání domácích úkolů?
7. Jakou jednu věc bych chtěl/a v tomto pololetí udělat, abych zlepšil/a své učení?
8. Jako pomoc potřebuji od svých rodičů?
9. Jakou pomoc potřebuji od svých učitelů?

Při vymezování cílů by se dále žáci podle výše uvedených autorů měli držet základní struktury otázek, která by jejich cíle měla zajistě reflektovat, zejména v těchto 3 ohledech.

- Jsem tam, kde jsem myslel/a, že budu?
- Splnil/a jsem své cíle?
- Přezkoumání cíle

V druhém případě žák reflektuje, s jakými se setkal překážkami při naplňování cíle, a jakou přitom vyhledal podporu, aby cílů bylo dosaženo. Ve třetím případě zvyšování výkonu už plánuje, co pro daný cíl konkrétně udělá, zda na to bude reagovat nějakou zprávou, či pomoc k jeho dosažení bude potřebovat.

Netradičním modelem zmíněného typu schůzek popisují autoři projektu Mají na to!, kde jsou popisovány přednosti společného setkání účastníků ve vztahu k sociálně znevýhodněným dětem. Jedná se zejména o aspekty způsobu zprostředkování informací, hodnocení výkonu těchto dětí a podávání zpětné vazby mezi školou a rodiči. Třídní schůzky jsou zásadním momentem, kdy dochází k osobnímu kontaktu mezi školou a rodinou. Účast rodičů těchto dětí mohou zvláště ovlivnit obavy z nepříjemného pocitu přítomnosti ostatních rodičů. Konzultace učitel – žák – rodič tak nabízejí i v tomto případě speciální příležitost,

kdy je možné zajistit pro dítě i rodiče důvěrné prostředí plné podpory a porozumění pouze pro strany, kterých se diskuze týká. (Bořkovcová et. al., 2013)

Jako ideální stav Bořkovcová a kol. (2013) vidí v tom, kdy dítě zná scénář schůzky a je schopno ji vést téměř samo.¹ Taková schůzka se pak dokonce může změnit v příjemný „rituál“, během kterého je dítě s pomocí učitele samo schopno reflektovat a prezentovat svou práci. Svou významnou úlohu má především pochvala, která by měla zaznít jak ze strany učitele, tak ze strany rodičů. Často se pak může stát, že se rodiče a vyučující (nejen u sociálně znevýhodněných dětí) soustředí na nedostatky, které si žádají řešení a podporu dítěte, a přitom opomenou dítě pochválit. Přitom se jedná o neopakovatelnou možnost, která nabízí značně motivační účinek pro dítě. Je taktéž velkou výzvou doopravdy umět dítě pochválit. Bohužel se někdy stane, jak zmínila Bořkovcová (2013), že tato dovednost některým rodičům chybí a dětem se tak pochvaly někdy nedostává. Konzultace učitel – žák – rodič tak poskytují prostor, jak ukázat rodičům způsob, kterým mohou své dítě pochválit a zdůraznit tak tento nepostradatelný motivační vzdělávací aspekt. Autoři (2013) též výrazně poukazují na to, abychom vždy našli důvod k pochvale, kterou si dítě zasloužilo.

Na druhou stranu Wiliam a Leahy (2016) se na tematiku pochvaly dívají z poměrně kritického hlediska. Upozorňují na způsob, jakým by učitel měl chválit. Uvádějí, že díky mnohým studiím se podařilo potvrdit, že nejschopnější učitelé chválí o poznání méně než učitelé ostatní. Pochvala by se měla týkat konkrétního úkolu, který se žákovi podařilo splnit. Zdůrazňují přitom zohlednění aspektu vztahu mezi učitelem a žákem, stejně jako u poskytování efektivní zpětné vazby. Měli bychom být opatrní, abychom i zcela nechtěně nesklouzli k pochvale hodnotící inteligenci. Pod ní žák logicky nachází svůj skrytý význam.

Wiliam a Leahy (2016, s. 113) uvádějí příklad takové „pochvaly“ a její „překlad“ neboli skrytý význam.

„Ty ses to naučil tak rychle! Ty jsi tak chytrý!“ = Když se něco nenaučím rychle, tak nejsem chytrý.

Nepochybně řada kvalitních učitelů praktikuje a reflektuje svůj způsob účinného chválení žáků. Nicméně, doufejme, že se stále zvyšuje a bude zvyšovat počet učitelů, kteří se budou

¹ Taková varianta inspirována zahraničím je popisována v kapitole 2.8.

více zamýšlet, jaký význam má pro jejich žáky (byť v tom nejlepším úmyslu), respektive, co se skrývá pod pochvalnými výroky učitele.

Za klíčový cíl Bořkovcová a kol. (2013) považuje popsat jednotlivé kroky, jimiž se dá zabezpečit dostatečná a adekvátní podpora dítěte v jeho vzdělávacím procesu, stejně tak i dosažení lepších výsledků.

O podání detailní zpětné vazby, která se týká dosavadní výkonu dítěte hovoří Bořkovcová a kol. (2013) jako o „odrazovém můstku“. Rodič by měl být informován nejen o známkách, které dostává jeho dítě, ale zejména o tom, jak pracuje v hodině, jak spolupracuje s ostatními, jak je schopno se soustředit, jak zvládá jednotlivé dovednosti. Pokud učitel takovou předpřipravenou detailní zpětnou vazbu zahrne do repertoáru setkání, umožňuje tak odkrýt překážky, které stojí v cestě k lepšímu výkonu dítěte. Jejich náležité řešení pak otevírá cestu k větší úspěšnosti dítěte. Následně můžeme navrhnout jednotlivá opatření, která umožňují případné překážky překonat. Těmi například mohou být různé formy doučování, náprava, vzájemná komunikace školy a rodičů. Vhodné je, pokud učitel využít těchto opatření nabídne a společně s rodiči sleduje jejich další vývoj a pokroky dítěte. Pak je dobré takové pokroky reflektovat, oceňovat a hovořit o nich s rodiči v pravidelných časových intervalech i mimo společné třídní schůzky.

Bořkovcová a kol. (2013) upozorňuje na to, že rodiče sociálně znevýhodněných dětí často neví, co se skrývá pod známkami, které děti dostávají. Ptejme se, co vlastně tyto známky skutečně vypovídají o výkonu, který děti ve škole podávají? Zároveň citovaná autorka charakterizuje konzultace učitel – žák – rodič jako jedinečnou příležitost, kdy podat rodičům detailní zpětnou vazbu, zapojit je do vzdělávacího procesu dítěte a též vytvořit prostředí, ve kterém panuje bezpečné a pozitivní naladění.

Společné setkání všech tří aktérů vymůže přinést mimo jiné vysvětlení třeba i vzájemných prvotních odlišných představ o známce nebo celkovém hodnocení.

Z pohledu pedagoga navrhuje Bořkovcová a kol. (2013) se během společné schůzky držet těchto obecných zásad:

- snažit se společně zhodnotit dosavadní průběh vzdělávání a vizi do budoucího období,

- dodržet konstruktivní přístup a profesionální odstup a nadhled,
- vyvarovat se hodnocení rodičů, konfliktu a přílišných emocí (to by pak mohlo přinést snížení autority pedagoga nebo rodiče přímo před dítětem, což by se nikdy nemělo stát).

Navíc Bořkovcová a kol. (2013) doporučuje citlivé podání případného negativního hodnocení. Spíše bychom se měli zaměřit na společné nalezení podpůrných opatření a hledání cest ke zlepšení vedoucí k větší úspěšnosti dítěte.

Výše citovaná autorka také zdůrazňuje poměrně velkou výzvu, kterou je otázka, jak zajistit, aby se domluvená opatření a společně nalezené dohody dodržovaly a neměly pouze krátké trvání. To lze ošetřit stručným zápisem ze společné schůzky v bodech, který bude obsahovat právě i zmíněná opatření a dohody, ke kterým se aktéři zavázali.

Vytvořený zápis (dohoda) pak slouží jako nástroj, o který se lze přistě opřít. Je ale zapotřebí se k němu pokaždé vracet a reflektovat jeho dodržování a pokroky, jinak ztrácí svůj záměr a stává se neúčinným. I pro všechny zúčastněné pak značně klesá motivace se jeho tvorbou znovu zabývat, když jeho potenciál ztrácí význam.

2.7 Příklad konzultace učitel – žák – rodič v praxi

Konkrétní zavedení individuálních setkání rodič – učitel – žák popisuje, jakožto zástupkyně ředitelky ZŠ Chvalšiny, Jochová (2012). Když je potřeba probrat společnou organizaci školního roku, vybírat jednotlivé volitelné předměty, společné akce apod., konají se na škole společné třídní schůzky se všemi rodiči.

Pokud se ale komunikace týká konkrétních výsledků práce žáků, škola se uchýlila k systému zavedení individuálních setkání rodič – učitel – žák.

Mezi hlavní přednosti Jochová (2012) řadí:

- dítě se učí přebírat zodpovědnost za své učení,
- dítě je přítomno, když se o něm mluví,
- dítě se může předvést se svými dobrými výsledky,
- dítě dokáže obhájit a zreflektovat vše, co může zlepšit, jaké může udělat pokroky.

Dále je podle ní potřeba vzít v úvahu, že pro každého učitele (eventuálně školu), potažmo rodiče i žáky, nejsou začátky v zavádění těchto konzultací úplně lehké. Pro všechny 3 strany se jedná o jakýsi nový způsob komunikace. Žák je najednou vázán velkou zodpovědností. Je postaven před rozhovor, kdy se má konkrétně vyjádřit ke své práci v návaznosti ke svým výsledkům viditelným v portfolio, v prověrkách aj., nad kterými má nejen v tu chvíli šanci se zamýšlet. Pochopitelně náročné je získat si v tomto ohledu důvěru rodičů, co se týká hodnocení práce dítěte.

Z pohledu žáka, dle společné dohody ve sboru se škola přiklonila k několika zásadám, jak by rozhovor neměl probíhat:

- neměl by být pro dítě stresující,
- nemělo by se jednat o žalování před rodiči,
- žák by neměl být pouhým středobodem v negativním slova smyslu.

Jochová (2012) také popisuje činnosti před společnými konzultacemi, a to formou písemné přípravy. V pozitivěch žák zmiňuje, čeho se mu podařilo dosáhnout, co na své práci oceňuje, ale i navrhuje, co by mohl vylepšit a jaký má konkrétní záměr nebo představy toho dosáhnout.

Jako důležitou úlohu učitele Jochová (2012) tedy chápe tak, aby pomohl „najít cestu k růstu“ žákovi s velmi dobrými výsledky, ale na druhou stranu „nezahltit“ žáka slabšího. Pokud jako učitelé narazíme na vícero problémů, pak je podle autorky vhodné zaměřit se na ten, který je zapotřebí řešit co nejdříve.

Z pozice vedení školy vnímá tyto společné konzultace jako výjimečnou příležitost, kdy se do školy dostanou téměř všichni rodiče a tím pádem je možnost s nimi docílit pravidelné komunikace.

Význačným přínosem pro žáka je umění pojmenovat a ohodnotit svou práci, a zároveň dojít k poznání, že problém není překážkou, ale nalezení cesty, jak ho řešit.

2.8 Inspirace konzultacemi ve Švédsku

Ann Pihlgren (2014) předkládá podnětný vhled do rodičovských schůzek vedených žáky ve Švédsku². Jejich specifikum spočívá v dobrovolnosti a vedoucí role, které se ujímají žáci, což je v českém prostředí zatím nezvyklé. Obecně setkání všech 3 stran je ukotveno ve švédské legislativě, kdy se má uskutečnit jednou za půl roku.

V své kvalitativní studii zaměřené na 2 švédské školy Maloměstskou a Venkovskou, kde již několik let probíhají uvedené schůzky, jmenovaná autorka dokládá několik závěrů k zamyšlení. Žák díky charakteru těchto schůzek dovede svým rozhodnutím na cestě ve vzdělávacím procesu rozumět, popsat je a vykonat. Rodičovské schůzky vedené žáky taktéž podporují užitečnější spolupráci učitele a rodiče a jeví se jako hodnotnější a více informativní. Poskytují pak vyváženější postavení učitele a žáka ve třídě. Tato autorka také poukazuje na významnost doprovodné dokumentace, která by měla být formativní a srozumitelná. Stejně tak vidí vztah mezi žákovým porozuměním svých výsledků, cílů a prostředků, kterých užívá v závislosti na budování svého efektivního učení.

Z realizované studie mimo jiné vyplynulo, že rodiče Venkovské školy by uvítali, kdyby mohli si mohli doprovodnou dokumentaci projít s dostatečným předstihem, aby pro ně na místě byla srozumitelná. Opět je samozřejmě otázkou, aby této možnosti rodiče skutečně využili a věnovali se jí.

Konzultační schůzky této formativní podoby cílí především na dosahované výsledky žáků. Konají se ve sledu hladkého přechodu několika fází. Stejně jako v České republice u nich není povinná účast.

Celému setkání všech 3 hlavních aktérů předchází tzv. tematická část, během níž se žák s učitelem a pak též žáci mezi sebou připravují na setkání, které už bude „naostro“. V této fázi by žák společně s učitelem měl dojít k tomu, kde se aktuálně žák nachází ve svém učebním procesu. Konkrétní žakovy pokroky jsou ukazovány na vybraných výsledcích. Mezi žáky se pak trénuje setkání vedené žákem nanečisto tím způsobem, že určitý žák zastupuje v tu chvíli rodiče. Podle situace se nácvik setkání ještě upravuje.

² Více o švédském vzdělávacím systému nabízí Ježková, Dvořák, Greger a Daun (2011).

V další fázi následuje reálná rodičovská schůzka vedená žákem. Rodiče by zde měli získat přehled o jeho aktuálních znalostech, dovednostech, učebních cílech a k tomu patřících aktivitách.

Role učitele je spíše upozaděna. Do průběhu schůzky zasahuje ve chvíli, kdy si žák stanovuje své další učební cíle.

V konečné fázi dochází ke zhodnocení ze strany všech aktérů.

Za hlavní smysl takové koncepce třídních schůzek považuje výše citovaná autorka žákovo pochopení svého rozvoje budoucího učebního procesu. Předpokladem je reflexe žákových znalostí a kompetencí, stejně jako plánování cílů. Totéž popisují Ježková a kol. (2011). Jejich slovy má být pokrok dítěte hodnocen v oblastech učení a rozvoje. Má též docházet k jejich reflexi, stejně jako u vědomostí, sociálních kompetencí a cílů, které si žák předsevzal k dosažení.

Při probíhání zmíněných fází v tom mohou totiž žákovi dopomoci učitel, jeho rodiče i ostatní žáci. Dokonce bych se odvážila tvrdit, že se jedná o bezespornou výhodu charakteru tohoto setkání, protože umožňuje zapojit absolutně všechny účastníky jako podpůrný doprovod v reflexi a plánování vzdělávacích cílů.

Další kladné dopady na tento typ společného setkání prezentuje Pihlgren (2014) díky své studii, že se zvyšuje rodičovská účast oproti minulosti. Dokonce přítomnost otců je též čtenější.

Závěrem Pihlgren (2014) dodává, že účinky rodičovských schůzek orientovaných na žáka se nejvíce projektují v jeho učení se „přebírat odpovědnost za učení, organizaci, prezentaci a mluvený projev při schůzce“ (Pihlgren, 2014, s. 83).

3 Hodnocení v kontextu konzultace učitel – žák – rodič

„Z kvalitního hodnocení se dají plánovat kroky k dalšímu rozvoji dítěte v osobnostní i v odborné rovině.“ (Jochová, 2012, s. 20)

Je zároveň „zpětnou vazbou pro aktéry vyučování, tj. učitele a žáky.“ (Vašutová, 2007, s. 24)

Helus (2015) říká, že má „napomáhat autoregulaci³ následného učebního postupu.“ (Helus, 2015, s. 317)

Sumativní versus formativní hodnocení

Než si plně vymežíme význam formativního hodnocení, je třeba ujasnit, na jaké úrovni spolupracuje se sumativním hodnocením.

Sumativní hodnocení cílí na demonstrování toho, co se žákovi primárně daří. Žáka tak řadíme do pomyslné škatulky na hodnotové škále (známkuje ho). Můžeme říci, že primárně směřuje na soustředění se dosahování těch nejlepších výkonů. Stejně jako formativní hodnocení má dlouhodobější charakter. Něco v tu chvíli ale do hodnotící skládky našich žáků chybí. V ten okamžik hovoříme o formativním hodnocení, které pracuje s odhalováním rezerv v učení, jejichž odstranění a následná práce na jejich zlepšení je kýženým cílem. (Slavík, 1999)

Autonomní a heteronomní hodnocení

Tato dvě hodnocení se liší rolí hodnotitele. U autonomního hodnocení se sebehodnotí sám žák nebo pak žáci mezi sebou. K tomu povaha tripartitního setkání směřuje. U heteronomního hodnocení je v roli hodnotitele učitel a žák je v roli hodnoceného.

3.1 Formativní hodnocení

Podle Průchy (2009) slouží formativní hodnocení učiteli a žákovi jako nástroj k nalezení lepších cest k danému cíli a napomáhá podporovat další efektivní učení.

³ Totožně je v této práci použit termín seberegulace.

Starý a Laufková (2016) definují formativní hodnocení jako “každé hodnocení, které přináší informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka.” (Starý & Laufková, 2016, s.12) Žák tedy dostává užitečnou zpětnou vazbu, když ví, kde se nalézá ve svém učebním procesu a jaké konkrétní kroky má podniknout, aby se dále rozvíjel. Myslím si, že jako učitelé bychom měli poctivě rozmýšlet, zda a kdy svým žákům poskytujeme doopravdy užitečnou zpětnou vazbu. Z hlediska hodnocení v současnosti se dle Starého a Laufkové (2016) tak děje bohužel stále zřídka.

Je potřeba ozřejmit, že cílem formativního hodnocení není vyřadit známky z hodnocení. Výše citovaní autoři upozorňují na hranice, které známkami klademe z hlediska jejich funkce. Jinými slovy, v čem známky hodnocení limitují. Za ústřední účel hodnocení jako takového považují, kdy žák musí obdržet dvě zásadní informace.

- 1) V čem jeho práce vyhovuje kritériím (kvalitativní aspekt, kritérium).
- 2) Na jakém stupni, v jakém rozsahu toto žákova práce splňuje (kvantitativní aspekt), což se vztahuje k porovnávání úspěšnosti výkonu vzhledem k populaci nebo dosavadnímu výkonu žáka.

Uvedení autoři uvádějí, že pokud žákovi neposkytneme první informaci, je tedy zřetelné, že jedna složka hodnocení chybí. Tento kvalitativní aspekt dítěti pomáhá odkrýt, v čem se mu jeho práce daří, či nedaří. Je nutné, aby obě tyto složky společně tvořily hodnocení a byl na ně brán stejný zřetel, protože do sebe navzájem zapadají. Riziko používání číselného hodnocení, čímž se myslí škála známek (někdy se může jednat i o procenta nebo body), spočívá v porovnávání žákovských výkonů mezi sebou nebo dělení skupinek ve třídě na ty, kteří jsou silnější a slabší. Přidaná hodnota formativního hodnocení tkví v principu, že je žák informován o tom, co se naučil, co naopak ne a získává radu, jak v učení pokračovat. Obvyklá klasifikace ve škole tudíž nenabízí dovednost skutečně ohodnotit. Tím se myslí poskytovat kvalitní zpětnou vazbu mezi žáky nebo žák sám sobě.

Posláním formativního hodnocení je, aby žák (zejména prospěchově slabší, ale i prospěchově silný žák) obdržel takovou rozhodující informaci, která se vztahuje k pokrokům v jeho učení. Toho je dosaženo, pokud sám žák dá najevo, že je pro něj sdělení těchto informací srozumitelné. Nikoliv v případě, že učitel tvrdí, že tak bylo učiněno. Formativní hodnocení se realizuje verbálním vyjádřením. Připouští se také obrazy, symboly, grafy,

dokonce i známky. Ovšem opět ve vztahu k verbálnímu popisu. Formativní hodnocení nabízí možnost provedení v podobě slovního hodnocení (oficiální zpráva žákovi a rodičům). (Starý & Laufková, 2016)

Cíle žákova učení

Wiliam a Leahy (2016) uvádí, že podle mnohých psychologů si žáci vytyčují základní dva druhy cílů, výkonnostní a znalostní. První zmíněný druh hodnocení vypovídá o tom, kde se na vymezené hodnotící škále žák nachází, znalostní cíle se soustřeďují na získávání znalostí. Několik realizovaných výzkumů prezentované uvedenými autory ukazují, že se žáci zaměřují na znalostní cíle v závislosti na poskytování konstruktivní pozitivní zpětné vazby. Ovšem existují situace, kdy se oba druhy cílů vzájemně doplňují. Například žák se může chtít vyhnout výkonu (získat špatnou známku) z nějakého testu, a to ho nutí se na něj důkladně připravit. Výsledkem je zkvalitňování jeho učení a z původně výkonnostního cíle se stává cíl znalostní.

Nyní přichází příhodný okamžik zdůvodnit, v jakém vztahu jsou tripartitní schůzky k formativnímu hodnocení.

Uvedené slovní hodnocení můžeme tedy rozšířit formou realizace rozhovoru učitele s rodičem a eventuálně **k němu přizvat žáka**. Z již popsané charakteristiky a potenciálu konzultace rodič – učitel – žák tedy vyplývá, že představuje výjimečnou komunikační platformu. Záměr formativního hodnocení a podávání zpětné vazby může dovést žáka k dokonalému porozumění a nalezení těch nejlepších vzdělávacích cest a nejruznějších příčin komplikací.

Podstatný je v tomto směru také učitelův pohled na chybu. Ve chvíli, kdy ji vnímá v pozitivním slova smyslu, pro žáka se z ní stává odrazový můstek k dalšímu učení. (Starý & Laufková, 2016)

3.1.1 Využití portfolia ke konzultaci učitel – žák – rodič

Pihlgren (2014) tvrdí, že dokumentace obecně, která je součástí úspěšné koncepce konzultace učitel – žák – rodič, by měla být především **formativní a srozumitelná**. V tomto smyslu má podle ní dvě primární funkce. Opírá se o ni příští konzultační setkání (za přibližně půl roku) a pracuje se s ní ve spojitosti s plánováním navazujících aktivit žáka.

Za nejvýznamnější dokumentaci je považováno právě portfolio, protože se jedná o nejvýraznější aspekt, jak hmatatelně zviditelnit žákův vývoj. V edukačním procesu se postupně stalo a stává nepostradatelným materiálem pro sebehodnocení žáka, hodnocení učitele a žáků navzájem, spolupráci s rodiči. Nepochybně dokumentuje vývoj dítěte. Téma jeho tvorby a využití dokázalo naplnit nespočet publikací i odborných prací. Nás nyní portfolio zajímá v kontextu tripartit. Nejprve stručně uvedeme jeho typy a poté jeho funkci právě v tripartitě.

Co se týká existence typů portfolií v kontextu tématu této práce mají největší význam portfolio pracovní a portfolio dokumentační. Důvodem je, že jsou nejúčelnější v reflektování žákova pokroku. Prezentační portfolio by tak popíralo cíl zaobírat se portfoliem ve formativním slova smyslu, což prezentační portfolio neumožňuje. (Košťálová & Straková, 2008)

Čapek (2015) uvádí reflektivní výpověď vyučující na prvním stupni ZŠ. Její podstatou je, že děti se tak mohou skrze portfolio vrátit do minulosti, vzpomenout si, čemu se věnovaly a dokladovat svoje pokroky. Děti se učí řadit si v něm materiály a dávat jim tak hodnotu. Takto máme k dispozici nástroj pro práci se zpětnou vazbou. Rodič se přiblíží dění ve třídě, získává průkazné materiály, které dokladují žákův pokrok nebo rezervy.

Funkce portfolia při konzultacích učitel – žák – rodič

Jako jeden z opěrných podkladů ke čtvrtletní konzultaci mezi učitelem, žákem a rodičem slouží dokumentační portfolio. Odlišuje se od jiných typů portfolií obsahem pouze některých žákovských prací, které mají dokládat „žákovo postupné zlepšování ve stanovených cílech učení“. Vzniká po ukončení určité etapy žákova učení. (Košťálová, 2012, s. 116)

Jeho součástí je též popisné hodnocení, například skrze záznamový list, kam si žák eviduje klíčové momenty při zvládání zadaných úkolů, jak se vyrovnával s překážkami a co mu pomohlo k jejich překonání.

Učitel s žákem v něm vybírají materiály, na kterých ukazují rodičům pokroky a silné stránky dítěte. Společně hledají také řešení, v čem a jak se dále zlepšovat.

U samotné konzultace se jako první vyjádří dítě. Listuje portfoliem a ukazuje, čím by se chtělo pochlubit, co nového se naučilo a kde vnímá potřebu zlepšení. Učitel by měl oceňovat žakovy pokroky a co nejkonkrétněji je vystihnout. Dalším jeho úkolem je stanovit cíle, kterých se bude žák držet v dalším postupu učení. Poté mají rodiče prostor pro dotazy a diskuzi. Všechny tři strany si na závěr nachystají konkrétní kroky k naplnění stanovených cílů, které si učitel zaznamená. Na základě této dohody pak vytvoří plán, kterým podpoří žakovo učení. (Košťálová et. al., 2012)

Čapek (2015) představuje účelově stejné sběrné portfolio a pracovní portfolio, které jsou odlišné pouze svým názvem. Jak název napovídá, učitel nebo žák do něj vkládají práce bez většího zasahování k jejich třídění. Právě v tomto ohledu spatřuje Čapek (2015) takové portfolio diagnosticky hodnotnější.

Růžičková (2010) vyzdvihuje taktéž potenciál pracovního portfolio. Vnímá ho jako očividný důkaz, prostředek, jak rodičům dokázat, co vše jejich děti dokážou, co se jim obzvlášť daří.

Wiliam a Leahy (2016) akcentují práci s portfoliem jako efektivního způsobu sebehodnocení. Jedná se o příležitost, jak poskytnou hmatatelné důkazy dosahování svého „osobního maxima“. Za první výhodu práce s portfoliem považují možnost srovnat předchozí a aktuální práce a následně tak předurčit cestu budoucího zlepšení. Jako druhou výhodu uvádějí odkazování na současné zlepšení práce oproti té minulé, čímž můžeme žáky podpořit v jejich osobním růstu.

3.1.2 Zpětná vazba

Zpětná vazba je velmi úzce spjatá s formativním hodnocením a její forma může být velmi různorodá. Proto je na tomto místě řazena na pomyslnou podkapitolu, protože je na ni možno nahlížet jako na metodu formativního hodnocení. Dá se říci, že její kvalitní podoba je jeho

základním kamenem. Z časového hlediska se rozlišuje jako **reakce na určitou učební situaci** a na tu, která je podávána v **delším časovém horizontu**. Právě její druhý případ vystihuje potřebu pro tripartitní setkání. Poskytování takové kvalitní zpětné vazby vyžaduje patřičnou dávku odbornosti a je zapotřebí si uvědomit, že jde o velice časově náročnou práci. (Starý & Laufková, 2016)

Wiliam a Leahy (2016) poukazují na význam zpětné vazby z dlouhodobého hlediska, která by měla být zaměřována na zlepšování výkonu ve vztahu k přípravě na další fáze žákova učení.

Sdělování kritické zpětné vazby

K edukační realitě patří situace, kdy učitel žákovi sděluje kromě podpůrné také kritickou zpětnou vazbu. Velmi záleží na způsobu, jakým to provede. Wiliam a Leahy (2016) prezentují techniku nazvanou „sendvič špatných zpráv“. Smyslem je, že učitel začíná směrem k žákovi s podáváním podpůrné (pozitivní) zpětné vazby, následně přejde k pojmenování toho, co je zapotřebí vylepšit. Na závěr by měl zmínit opět něco pozitivního. Je zapotřebí ovšem správně adresovat a používat tuto techniku. Mohla by představovat nevýhodu, kdy by mohl být podceněn nějaký faktor, na kterém je nutné skutečně zapracovat. Naopak pro citlivější žáky se jedná o vhodný prostředek, protože se tak nepřestávají snažit zlepšovat, co potřebují.

Obecně vzato, považují Wiliam a Leahy (2016) reakci příjemce zpětné vazby za klíčový aspekt, na kterém ve zpětné vazbě záleží. V ještě větším měřítku ale kladou důraz na kvalitu vztahů učitele s žáky a jejich vnímání sebe samých. Zároveň označují každou zpětnou vazbu (byť jakkoliv dobře pojatou), která nemá žádný efekt na žáka, za ztrátu času. Pokud stále hledáme odpověď na otázku, která zpětná vazba je tou nejúčinnější, odpověď je podle nich jednoznačná. Je to právě ta, „kterou naši žáci skutečně využijí ke zlepšení svého vlastního učení“ (Wiliam & Leahy, 2016, s. 105). Zároveň tito autoři upozorňují na variabilitu jedné poskytnuté zpětné vazby, která má odlišné dopady na žáky. Je zapotřebí s ní citlivě manipulovat vzhledem k tomu, jak dobře naše žáky známe. Panující klima vzájemné důvěry mezi učitelem a žákem je cestou k efektivnímu využití zpětné vazby.

Následně vymezují čtyři způsoby reakcí. Je ale nutno vzít v úvahu kontext, jestli je daný způsob reakce vždy žádoucím. Následující tabulku předkládají Wiliam a Leahy (2016, s. 105) ve vztahu způsobu reakce k výkonu a stanovenému cíli. V tabulce můžeme vidět, kdy je kupříkladu změna chování vítaná, když žák nedosahuje svého vytyčeného cíle. Ovšem působí zcela opačně v případě, že už svého cíle dosáhl. To znamená, že by se změnou chování dále nerozvíjel.

Tabulka 5.1: Reakce na zpětnou vazbu dle Klugera a DeNisiho (1996)

	Zpětná vazba naznačí, že výkon:	
	nedosahuje vytyčeného cíle	převyšuje vytyčený cíl
Změna chování	Zvýšení úsilí	Snížení úsilí
Změna cíle	Snížení ambicí	Zvýšení ambicí
Opuštění cíle	Rozhodnutí, že cíl je příliš snadný	Rozhodnutí, že dosažení cíle je příliš obtížné
Odmítnutí zpětné vazby	Zpětná vazba je ignorována	Zpětná vazba je ignorována

Hodnocení snahy jako dosahování osobního maxima

Hodnocení snahy v závislosti na výkonu se jeví jako velmi zapeklitá edukační otázka. Bohužel je stále často v každodenním životě ceněn převážně výsledek, který se tak stává symbolem úspěchu. Tento fakt může být pro mnohé jednotlivce stresující nebo demotivující. Mohou tak mít určitý vnitřní pocit zavánějící frustrací.

Zatímco žáci vyvíjí velikou snahu, ale výsledek tomu neodpovídá nebo není znatelný pokrok, jedná se o problém. Další komplikace, která vyplývá z analýzy Wiliama a Leahyové (2016) ve spojení s hodnocením snahy je přisuzování vyšší míry snahy u chytrých žáků a opak u hůře hodnocených žáků. Do třetice situaci s hodnocením snahy komplikuje odlišná představa učitele a žáka. (Wiliam a Leahy, 2016)

Díky výše uvedeným argumentům citovaní autoři tedy spatřují právě v myšlence „studijního osobního maxima“ nesmírný potenciál. Tímto umožníme, že v rámci tendence žáků porovnávat se, mohou dosáhnout zvláště ti nejhorší žáci toho největšího pokroku.

Budování schopnosti zužitkovat zpětnou vazbu

Pokud si jako učitelé dáme tu práci, věnujeme náš čas a úsilí zpětné vazbě, v ideálním případě je naším cílem, aby ji žáci využili na cestě za zlepšováním svých schopností a prospěchu. Wiliam a Leahy (2016) na základě publikace autorů Stone a Heenové (Thanks for the Feedback: The Science and Art of Receiving feedback well) uvádějí tři základní spouštěcí mechanismy, které mohou stát v cestě kýženému efektu zpětné vazby.

1. **Spouštěcí mechanismus pravdivosti** se váže na vnímání pravdy příjemce. Pohled žáka a učitele může být v rozporu. Jak popisují zmínění autoři na příkladu, do jaké míry se žák věnoval domácímu úkolu. Názor učitele je, že je úkol odbytý. Žák si to nemyslí, protože mu věnoval dostatečný čas, ovšem po celou dobu, co se díval na film.
2. **Spouštěcí mechanismus vztahovosti** se netýká obsahu zpětné vazby, ale jejího poskytovatele. Vyučující je v této situaci vnímán jako příliš kritický. Jako další příklad je uveden nadaný žák, který je zvyklý slýchat samá pozitiva a v tu chvíli je najednou vystaven kritické zpětné vazbě, která ho směřovat ke zlepšení. V tom okamžiku ztrácí svou funkci, protože si tuto informaci žák bere osobně a přisuzuje kritiku učiteli, který se zdá být z žákova úhlu pohledu zaujatý.
3. **Spouštěcí mechanismus identity** reflektuje pohled příjemce na sebe samého. Riziko negativní reakce stoupá s mírou, jak moc se příjemce zpětná vazba dotýká jeho sebevnímání. Tento spouštěcí mechanismus tedy vylučuje podstatu předešlých dvou.

Cíl zpětné vazby

Podstata zpětné vazby tkví v podporování žákova učení. K tomu ale potřebujeme shromáždit dostatečné množství důkazů, které nám následně umožní potvrdit, zda žák postupuje v učení podle plánu. Úlohou učitele je tak rozklíčovat problém, díky kterému je možné poskytovat efektivní zpětnou vazbu. Její specifikum je ve variování úloh (cílů), protože reakce žáka není předem známá. Učitel by tak měl být připraven jistý úkol cílit na podporu i nápravu. Předpokladem je ale „umění“, jak se správně ptát. (Wiliam a Leahy, 2016)

Zpětná vazba musí „používat to, co víme o schopnostech našich žáků z jejich minulé práce, abychom zkvalitnili jejich učení v budoucnosti.“ (Wiliam & Leahy, 2016, s. 119). Zároveň musí být vztažena k cílům učení nebo kritériím úspěchu (ta mohou být definována například v hodnotící tabulce).

Wiliam a Leahy (2016) dále dodávají, že pokud poskytujeme zpětnou vazbu, je dobré mít stále na vědomí její dopady v působení na příjemce (našeho žáka). U žáků více zainteresovaných v přijímání zpětné vazby se můžeme ubrat k benevolentnějšímu přístupu jejího využití. U ostatních žáků je vhodnější je více nasměrovat v postupu, jak se zpětnou vazbou dále naložit.

Typy zpětné vazby

Wiliam a Leahy (2016) uvádějí 2 základní typy zpětné vazby. Podpůrná a nápravná zpětná vazba mají ale společné, že nárokuje na učitele její pečlivé plánování.

Skrze reflexi otázek, kam žák směřuje, kde se nachází v učebním procesu a jak bude plánovat své další cíle, tak v rámci zaměření zpětné vazby rozlišujeme její čtyři typy. My ovšem zmíníme jen 2, které se vztahují k tripartitní schůzce. Nebereme tedy v potaz reflexi správnosti aktuálního výsledku a hodnocení osobnosti žáka, které by mohlo být velmi zavádějící.

- 1) Zpětná vazba zaměřená na proces reflektuje cestu k dosažení kýženého cíle nebo úkolu. Má podávat informaci k modifikaci postupu pro dosažení cíle.
- 2) Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci (autoregulaci) navazuje na zpětnou vazbu zaměřenou na proces. Žáci skrze sebehodnocení regulují svůj proces učení a jsou tak motivováni ke zvládnutí úkolu.

(Hattie & Timperley, 2007)

Pro ilustraci, v rámci svého realizovaného výzkumu Pihlgren (2014) zmiňuje účinnost typů zpětné vazby z hlediska vlivu na proces učení žáka. Z jejích zjištění vyplývá, že nutně tak nepůsobí zpětná vazba osobní roviny (povzbuzení, napomínání, pochvala) a kolektivní roviny od učitele k celé třídě. Za nejúčinnější typy tedy považuje zpětné vazby vztahující se k pracovnímu procesu žáka a vedoucí k metakognici. Ta umožňuje odhalit, co se odehrálo právě při učebním procesu. Účinné dopady má podle ní na žákovo učení jak v pozitivním,

tak i v negativním slova smyslu. Považuji za přínosné v tomto kontextu poznamenat jinakost, že ve Švédsku jsou žáci známkováni až od šestého ročníku. (Redakce Rodiče vítání, 2017)

Žák jako vlastník svého učení

V momentě, kdy žák začne své učení vlastnit, postupně nahlíží na zpětnou vazbu jako na podporu, a ne přílišnou kritiku. Spolužáky a učitele vnímá jako rádce na své vzdělávací cestě, ovšem za podmínky, že učitel mu pomáhá reflektovat jeho aktuální stav učení a v jakém bodě procesu se přesně nachází. Žák tím pádem spolurozhoduje, co se bude učit, získává tak příležitost pro plánování svého dalšího učení.

Pro organizaci a přehlednou orientaci v dosahování osobních cílů mohou žákovi posloužit šablony a kontrolní seznamy. Co se děje, když zapojujeme žáky do plánování práce? Dopomáháme jim „přemýšlet o jejich myšlení,“ (Wiliam & Leahy, 2016, s. 166) což je psychology nazýváno jako **metakognice**. (Wiliam & Leahy, 2016)

Co se skrývá pod slovem metakognice?

- „Porozumění vlastním poznávacím procesům a schopnost je ovlivňovat, řídit. Uvědomění si vlastních myšlenkových procesů, poznávacích procesů, způsobů poznávání samotnými žáky.“ (Kolář, 2012, s. 73)
- „Prostřednictvím metakognice žák získává vhled do svého poznávání, do svých učebních činností, učí se analyzovat své strategie učení a na základě metakognice je optimalizovat.“ (Kolář, 2012, s. 73)

V tomto kontextu je potřeba zmínit pojem „autoregulace,“ pod kterou spadají kromě metakognice navíc ještě emoce.

Hodnocení učení v dialogu

Tuto část teoretické části jsem se rozhodla začlenit do této práce, protože se velmi výrazně dotýká formativního hodnocení. „Formativní hodnocení dialogický charakter, zpravidla probíhá jako rozhovor nad průběhem práce.“ (Slavík, 1999, s. 39)

Autorky Gutzmann a Hoppe (2016) se v článku zaměřeného na kvalitativní pozorování dialogické učební podpory a hodnocení výkonu žáka soustředí na otázky, jak se ve škole může realizovat hodnocení a jak tam může být rozvíjeno společně a s přátelským přístupem. Dalšími otázkami jsou: jaké kvality by měly tvořit základ společného setkání ve škole a jaké principy by měly být součástí dialogu s žáky a všemi účastníky, které by měly vycházet z učebních procesů a příslušné dokumentace.

O rozvoji společného porozumění školních výsledků dále uvádějí, že mnoho učitelů hledá a prověřuje nové formy pedagogického hodnocení, jehož účastníky jsou i děti. Tyto nástroje a postupy se vyznačují tím, že nehovoří o dětech a jejich úspěších, ale o pravidelném konzultování jejich rozvoje v učení. Učitel již není jedinou osobou, která hodnotí úspěchy. Také děti se učí oceňovat samy sebe a ostatní, a stávají se tak jistějšími. Taková „zpětnovazební kultura“, která podporuje výukové procesy u dětí, je založena primárně na komunikaci, přehlednosti a srozumitelnosti. Jedná se o aktivní proces, který je založen na partnerství a může ho velmi dobře vystihnout termín „dialog o učení“.

V článku považuji za zajímavý kvalitativní rys dva: Děti se učí oceňovat svůj výkon i výkony ostatních. Aby byly děti schopné této dovednosti, potřebují k tomu pravidelné vzdělávací příležitosti a nástroje od počátku školní docházky. Skrze „rituály“ na konci dne, týdne, vyučovací hodiny, nebo projektu je vhodné děti povzbudit, aby se podělily o svůj učební proces, pokroky a výsledky k zreflektování. Během prvních školních let je užitečné pokládat takové otázky, které záměrně umožňují ohlédnout se zpět. Pomáhají dětem vidět samy sebe jako žáky, vnímat své silné a slabé stránky a být schopni pojmenovat, jak toto vše vnímají. Takové otázky mohou být následující.

Které učivo mě obzvláště zajímá a které méně?

Které výukové formy mi vyhovují a které spíše ne?

V čem jsem dobrý, co bych chtěl zlepšit?

Jak jsem se sebou spokojen jako s žákem?

Co bych chtěl změnit?

S kým se mi dobře spolupracuje a s kým tolik ne?

Jakou podporu v učení potřebuji, komu bych mohl poskytnout podporu v učení?

(Gutzmann & Hoppe, 2016, s. 18–19)

Gutzmann a Hoppe (2016) dále vyzdvihují potenciál písemné dokumentace, který bývá často přehlížen. Častou a běžnou praxí ve třídě nebo ve skupince je diskuze nad učením a jeho cílech, možných potížích nebo potřebných materiálech. Právě písemná dokumentace pomáhá žákovi za sebou zanechávat viditelné stopy ve svém vzdělávání a zpětně pochopit kontexty na své učební dráze. Tím se současně stává i podkladem pro rozhovor, který pak umožňuje vyjádření z hlediska učitele, žáka i rodiče. Reflexí začíná nejprve sám žák. Do popředí se pak dostávají nástroje, které nabírají na významu nejen ve vztahu k výsledkům učení, ale také k procesu učení. K takovým nástrojům patří kupříkladu sebehodnotící list, kde jako vodítko slouží pro vyplnění předem stanovená kritéria, a který pak může sloužit jako výchozí pozice pro následné hodnocení.

Jako další inspirativní nástroje autoři článku uvádějí učební deníky, kompetenční mřížky a portfolio. Do deníků si mohou děti zaznamenávat své aktivity, projekty nebo konkrétní postupy, včetně cílů, které si předem stanoví na určitý (každý) den. Naproti tomu kompetenční mřížky slouží žákům k přehledu plnění cílů nejčastěji v daném ročníku. Zde žáci reflektují své pokroky a cíle, které se jim podařily naplnit.

Kompetenční mřížky

Kompetenční mřížky, například ve formě tabulky, poskytují přehled o tom, co se děti mohou naučit v nějaké oblasti učení nebo předmětu, a které mezníky nebo dílčí kompetence jsou důležité pro rozvoj učení. Můžeme si její podobu přiblížit ve formě hodnotícího listu. Jako příklad uvádí Pieler (2016)⁴ požadavky na plynulé čtení jsou naplňovány několika dílčími

⁴ Jedná se opět o německy psaný zdroj, autorem je Pieler. Použité části článku s názvem Kompetenční mřížky: možnosti a omezení přeložila autorka této diplomové práce.

kompetencemi (významnými mezníky), kterých se držet na cestě za plynulým čtením. Každá kompetenční mřížka je rozdělena a strukturována odlišně. Jsou založeny zejména na učebních osnovách, didaktických koncepcích a pedagogických zkušenostech. To znamená, že takovou kompetenční mřížku můžeme vzít jako podklad ke konzultaci.

Pokud bychom si kladli otázku, která kompetenční mřížka je ta správná, v pedagogické literatuře momentálně nenalezneme jednoznačnou odpověď. Pokud má ale kompetenční mřížka informovat o tom, co je možné si ve výuce osvojit a naučit se, musí se v ní objevit přehledné školní požadavky pro všechny strany – učitele, žáka i rodiče.

Její hlavní výhodou je její využití v kontextu podpory a nalezení individuálních vzdělávacích cest u žáků. Aby bylo možné pečlivě zhodnotit, čeho bylo v dané oblasti dosaženo, měli bychom tyto kompetenční mřížky kombinovat s přehlednými hodnotícími kritérii a konstruktivní zpětnou vazbou nebo konzultací o žákovo učení v celém rozsahu.

Její funkcí je dokumentování individuálního vývoje žáka v pokrocích v učení.

Kritéria umožňují dětem orientovat se v tom, na čem právě pracují a pomáhají jim hodnotit vlastní výsledky práce i práce spolužáků.

Kompetenční úrovně se často používají pro dílčí kompetence. Zmíněné dílčí kompetence se o sebe navzájem opírají a počítá se s tím, že si je žáci budou osvojovat jednu po druhé. Záměrem není chápat uskutečnění jedné jako předpoklad pro další (nebo ve smyslu další etapy). Vzájemně na sebe nenavazují. To znamená, jejich osvojování může probíhat v nezávislém pořadí.

Kvalitativní rys 4: Rodiče se podílejí na vzdělávání dětí. Při společné konzultaci se začíná nejprve u žáka. Ten si ze svého portfolia vybírá, co by chtěl použít jako podklad, čeho se mu podařilo dosáhnout. Písemná zpětná vazba od rodičů k portfoliu je tak dalším užitečným krokem, jak se ještě více spolupodílet.

Podle Gutzmann a Hope (2016), kteří poukazují na poskytování vzdělávacích příležitostí k nácviku sebehodnocení a partnerského hodnocení, které bychom měli vytvářet tak, aby žáci mohli získat výstižnou jazykovou výbavu. Pro žáky má stejně hluboký význam, aby používali takovou slovní zásobu, která jim umožní oceňovat druhé a poskytovat jim zpětnou vazbu. V této souvislosti se osvědčila portfolia nebo metodické knížky, které žáky vedou.

Ty obsahují užitečné fráze pro popis, prezentaci, proslov, argumentaci a žáci si je mohou snadno osvojit. Takovými frázemi mohou být kupříkladu: „Obzvlášť mě zaujalo, obzvlášť úspěšný jsem byl v..., těžké / lehké / vyčerpávající bylo..., Velmi mi pomohlo..., Dále bych se rád zabýval...“

Za podstatné považují autorky Gutzmann a Hope (2016), aby žáci byli schopni zpětnou vazbu poskytnout, ale i zároveň se zamyslet a přijmout zpětnou vazbu ze strany ostatních spolužáků nebo učitele.

Dialogické hodnocení výkonu se vztahuje také na učitele zejména ve spojitosti se zpětnou vazbou. Ve chvíli, kdy žáci hovoří o svých zkušenostech, poskytují učiteli zásadní pohled na své individuální učební procesy. Jedině tak je možné, aby došlo k tzv. „visible learning“ (termín, který zavedl John Hattie) neboli viditelnému učení. To umožňuje učiteli vidět své vlastní vyučování z perspektivy svých žáků a nabízí vcítění se do jejich úhlu pohledu. Z toho pak učitel může dále vycházet a diagnostikovat tak jejich učební proces. Ten díky tomu může být učitelem lépe reflektován, diagnostikován a individualizován.

Jádrem takového dialogu je konfrontovat náhledy všech aktérů na žákův výkon. Předpokladem je ale aplikace a práce se zavedenými kritérii, která slouží k oceňování výkonu. Takto otevřený dialog v duchu transparentního hodnocení podporuje důvěru hlavně mezi učitelem a žákem, rovněž může předcházet případným učitelovým předpojatým úsudkům. (Kolář & Šikulová, 2009)

3.2 Konzultace učitel žák rodič jako dialog

„Důležitější, než shoda je totiž samotný dialog, přijetí rovnocenného partnerství se všemi zúčastněnými, vzájemné poznávání na "spřátelené" půdě, větší zainteresovanost všech na průběhu vzdělávání a výchovy ve škole i mimo ni.“ (Darániová, 2007)

Kolář (2012) považuje za průvodní jev dialogu argumentaci (zdůvodňování). Dialog definuje jako “způsob komunikace mezi dvěma i více lidmi založený na konfrontaci i hledání shody (názorů, postojů, zkušeností, poznatků, hodnocení).” (Kolář, 2012, s. 29)

Celý akt konzultací učitel – žák – rodič by měla provázet vzájemná důvěra. Zejména z toho důvodu, kdy je dialog chápán Kolářem (2012) jako “otevírání se člověka člověku...” (Kolář, 2012, s. 29).

Kolář a Šikulová (2007) navíc rozumějí dialogu zejména ze stran učitele a žáka, kdy se učitel otevírá žákovi, ale děje se tak rovněž i naopak. Funkci dialogu považují za prostředek sociální interakce, který rozvíjí poznání. Princip dialogu spatřují v podněcování svobody ve školním prostředí, který pak má v moci podporovat dovednost samostatného úsudku a výběru a prezentaci vlastních stanovisek.

Učitel by tedy v tomto ohledu měl zvládat komunikativní dovednost, a to ve smyslu verbálního i neverbálního projevu. Uvedení autoři upozorňují, že v dialogu nejde jen o zprostředkování myšlenek, názorů a postojů, ale též sem patří i neverbální forma komunikace (gesta, mimika, řeč očí, řeč těla), ale taktéž paralingvistické prvky řeči, které ji doprovázejí (výška a barva hlasu, intenzita hlasu, pauzy apod.)

Dialog tedy podle Koláře a Šikulové (2007) můžeme označit jako specifickou formu rozhovoru. Vyznačuje se zejména společným hledáním, ale rozhodně není o převaze jedné nebo druhé strany tak, aby se jedna z nich cítila „v úzkých“.

Ke kvalitnímu dialogu dále podle nich přispěje, pokud bude učitel trpělivý, jeho snahou bude eliminovat bariéry v komunikaci a bude umět klást otázky.

Naproti těmto autorům Vybíral (2000) vnímá dialog jako totožné splnutí s rozhovorem.

Domnívám se, že počáteční uskutečňování těchto konzultací mohou být pro všechny zúčastněné velmi náročné, mohou pociťovat rozporuplné dojmy. Je přirozené připustit si skutečnost, že může dojít ke konfliktu. Ten Vybíral (2000) nepovažuje za prvek, kvůli kterému by rozhovor měl být méně kvalitní. Aktéři tak mohou poznat své postoje a stanoviska, stejně tak i argumenty, které si mohou případně vyvrátit. Pokud do setkání ale všichni zúčastnění budou investovat dostatečnou a zodpovědnou přípravu, dodržovat zásady ohleduplné a citlivé vzájemné komunikace, bude docházet k reflexi jednotlivých setkání a bude se společně pracovat na vylepšení setkání jako procesu, znásobí se tak pozitivní dopady na žákovo celoživotní učení.

Natrénování takového dialogu, který se bude odehrávat při konzultacích, může učitel obsáhnout kupříkladu v rámci komunikační výchovy v předmětu Český jazyk a literatura. Zde se tedy nabízí nácvik konkrétní komunikační situace, která pracuje s argumentačními dovednostmi jako součástí výuky umění dialogu. (Babušová, 2014)

3.2.1 Aktivní a empatické naslouchání

V konkrétním případě konzultací učitel – žák – rodič se jedná o aktivní naslouchání dítěti zejména ze strany učitele nebo rodiče. Tímto způsobem v dítěti vyvoláváme pozitivní pocity. (Vybíral, 2000)

Dítě bude totiž možná vděčné za to, že ho vyslechneme bez odsuzování nebo hodnocení vyřčeného, s čím se nám na místě svěří. Trénink aktivního naslouchání je především dle uvedeného autora tréninkem stabilizované pozornosti. To ovšem vyžaduje vysokou koncentrovanost. Je vhodné v ten moment upozadit naše nápady a myšlenky a pozornost soustředit na porozumění mluvčího. Smysl takového tréninku spatřuje Vybíral (2000) v empatickém a zúčastněném naslouchání.

Klíčem v pěstování této dovednosti je umění současně mlčet a umlčet naši potřebu hned reagovat na nějaký aktérův výrok, který se nás v daném momentě může dotýkat.

„Nasloucháním chceme porozumět, povzbudit, orientovat, posílit.“ (Helus, 2015, s. 354)
Z hlediska Heluse (2015) se jedná o cestu, jak zkvalitňovat a „zlidštit“ učitelskou profesi.

3.2.2 Technika reformulace

Pokud učitel přijme princip aktivního naslouchání, uplatňuje v dialogu chápající přístup. Ten je vázán na tzv. rogersovskou empatii (podle psychologa C. Rogerse). Dovednost aktivně naslouchat může dále učitel podpořit za užití prostředku reformulace. Tato technika nám umožňuje se ujistit, zda jsme správně porozuměli tomu, co nám žák sdělil a zda byl jeho výrok srozumitelný. Žák zase nabývá pocitu, že je přijímán, zároveň si třídí a ujasňuje své myšlenky, a má tak možnost je s určitou mírou odstupu reflektovat. Reformulace tedy představuje způsob, jak se vyhnout „mylným interpretacím nebo hodnotícímu přístupu“. (Auger & Boucharlet, 2005, s. 88)

Augerová a Boucharlat (2005, s. 88) nabízí konkrétní výrazy, kterými můžeme uplatnit princip reformulace.

- „Podle tvého názoru...“

- „Cítíš, že...“
- „Z toho, co jsi říkal, jsem usoudil, že...“
- „Takže ty se domníváš, že...“

Je podstatné, aby si nejen učitel, ale i všichni aktéři vzájemně naslouchali, a to otevřeně. Je rozdíl, pokud si budeme naslouchat jako „příjemci“ nebo „kritikové“. Pokud svou mysl nastavíme tak, že budeme naslouchat, ale předpojatě, paralelně se tím snižují šance k porozumění druhé strany. V roli příjemce se maximalizuje porozumění pohledu komunikačního partnera, protože mu právě empaticky nasloucháme, a tím obohacujeme i sami sebe. (Vybíral, 2005)

Kladení vhodných otázek

Kladení otázek je obecně velmi náročná činnost, která je neoddělitelnou součástí učitelské profese. Pokud chceme prohlubovat tuto dovednost také při konzultacích žák – učitel – rodič, je třeba se vyvarovat takového typu otázek, kterými bychom aktérům odpověď příliš podsouvali nebo je otázkou příliš omezovali a limitovali tak jejich možnosti, jak odpovědět. Příliš uzavřené by pak mohly připomínat spíše výsledek a žáka a smysl setkání nikam neposouvat. Přitom bychom jich měli využívat k upřesnění, zřejmému souhlasu či nesouhlasu, nebo sdělení faktu.

Otevřenými otázkami kromě jiného dáváme najevo, že chceme v rozhovoru pokračovat. Nabízí hlavně vysvětlení. I v tomto případě je záhodno je do určité míry konkretizovat, abychom zajistili, že nám žák rozumí. (Vybíral, 2005)

3.3 Účinky popisné a hodnotící zpětné vazby

Poskytování deskriptivní (popisné) zpětné vazby nemusí ještě znamenat, že poskytujeme efektivní zpětnou vazbu. I ta hodnotící může mít svůj žádoucí účinek v situaci, kdy dítě z jednoho předmětu propadá a z druhého dostane finálně známku 2. Podle Williama a Leahyové (2016) je aktuálním posláním takové zpětné vazby pomoci se žákovi rozhodnout, jak prioritně rozdělit svůj čas daným předmětům. Dále uvádějí, že nejdůležitější vlastností efektivní zpětné vazby je její vedení v nějakém směru ku prospěchu žáka. Za doopravdy jedinou dobrou zpětnou vazbu považují pouze takovou, která je produktivní.

3.3.1 Jazyk využívaný ke zpětné vazbě

Wiliam a Leahy (2016) silně zdůrazňují, že neexistuje univerzální návod, jak podávat efektivní zpětnou vazbu. Navíc uvádějí ze závěrů vyplývajících z dalších výzkumů, že zpětná vazba vztahující se k výkonu žáka je rozhodně přínosnější. Měli bychom se podle nich vyvarovat zpětné vazby zaměřené na hodnotu žáka jako jednotlivce nebo jen na jednotlivce.

Hodnotící a popisný jazyk

Pokud přistoupíme k využívání popisného jazyka k hodnocení, Košťálová a kol. (2012) doporučují držet se těchto čtyř zásad. Pro konkrétní praxi považují za nosné prezentovat uvedené příklady, aby mohly být z pedagogického hlediska nadcházející zásady „hmatatelnější“.

1) Měli bychom popisovat vnímané. Tedy, co jsme schopni vnímat našimi smysly s ohledem na souvislost s kritérii, která jsme nastavili nebo k těm, která jsou obecně platná (gramatická pravidla). Pro konkrétní představu uvádějí autoři tento příklad: „*Vidím, že všechna písmenka mají správný sklon a leží na lince. Stihl jsi napsat všechna slova, toto slovo jsi správně rozdělil.*“ (Košťálová et. al., 2012, s. 52)

2) Měli bychom popisovat pokrok ve srovnání s minulým žakovým výkonem. Uvedený příklad: „*Na začátku všech vět už jsi napsal velká písmena.*“ (Košťálová et. al., 2012, s. 52) Popisujeme skutečný výkon a další snahu žáků s ohledem se zřetelem na nejruznější okolnosti, čímž si je můžeme značně získat. Věnujeme totiž důkladnou pozornost a čas tomu, v čem a jak pokročili.

3) Měli bychom popisovat pocity žáka. Jako příklad je zmíněno: „*Máš asi radost, že tohle učivo už máš procvičeno a dokázal jsi ho při psaní diktátu správně použít.*“ (Košťálová et. al., 2012, s. 52)

4) Měli bychom dát prostor k odhalení chyb. Nejprve popíšeme, co se žákovi podařilo. Poté by měl sám zhodnotit svou práci. K jeho větší motivaci přispěje, pokud sám případně objeví chyby, které se nachází v jeho práci, což se ukazuje jako efektivnější, než když na ně žáka upozorníme sami. Je dobré, abychom žáka k potenciální chybě, kterou není schopen sám rozkrýt, dovedli kladením příhodných otázek, díky kterým bude napravena. Opět

podpořím tuto zásadu uvedením konkrétního příkladu: „*Vidím, že na konci věty něco chybí...*“ (Košťálová et. al., 2012, s. 52)

V případě, že dle jmenované autorky budeme dbát předložených zásad, získáme tak mnohé benefity, které mohou být nápomocné pro vývoj žákovy budoucí práce. Můžeme tak výrazně přispět k tomu, že je žák schopen posoudit, co mu nedělá problém nebo naopak odhalit místa, kde vnímá své slabiny a na těch dále pracovat. Popisnou zpětnou vazbou žákovi můžeme poskytnout konkrétní záchytné body, jak žáka podpořit, v čem může svou práci ještě vylepšovat. I pro žáka tím vytváříme vhodné situace, kdy se učí popisovat a hodnotit svou práci, tedy rozvíjet svou dovednost sebehodnotit se. (Košťálová et. al., 2012)

Podpora sebedůvěry a sebehodnocení

Učitel může využít časový prostor tripartitního setkání, aby pomohl žákovi uvidět vztah mezi zpětnou vazbou a dosaženým pokrokem. Wiliam a Leahy (2016) tvrdí, že není přeci v našem zájmu podporovat žákovy dobré pocity z naplnění svých stanovených cílů, na základě ohodnocení ostatních v podání, jak jsou skvělí. V oblasti sebehodnocení v závislosti na školních výsledcích se ocitáme na tenkém ledě. Za důležitější považují zmínění autoři podporovat u žáků důvěru ve vlastní schopnosti. U sebehodnocení podle těchto autorů dále hrozí odrazování žáka v překonávání nějakého těžkého úkolu (jeho obavy ze selhání), naproti tomu důvěra ve vlastní schopnosti podporuje přijímání výzev. (Wiliam & Leahy, 2016)

Empirická část

V empirické části bych skrze své bádání opřené o studium odborné literatury jejímu čtenáři ráda přiblížila událost tripartitního setkání v širším slova smyslu. Chtěla bych mu zároveň co nejvýstižněji popsat vybrané nejdůležitější aspekty tripartity, jaká byla v zásadě její náplň, čemu se může nejen začínající učitel prvního stupně přiučit a mnohá svá intuitivní jednání tak převést do jednání vědomých, respektive jak kupříkladu (ne)zacházet s formativní zpětnou vazbou vůči žákovi.

4 Metodologie výzkumu

Tato diplomové práce se věnuje kvalitativně orientovanému výzkumu s aplikací základního přístupu případové studie. Využila jsem transkripční konvenci podle Alicje E. Leix (2006) k přepisů rozhovorů, které jsem zároveň analyzovala pomocí programu MAXQDA 2018. Jedná se o program, díky němuž můžeme třídit výroky do kategorií a dále subkategorií pro nás aktuálně směřodatných. Dle mého názoru autorovi značně zpřehlední systematizovanou práci a orientaci v postupném vytváření vyplývajících kategorií výpovědí.

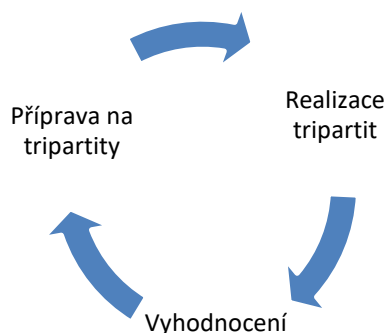
Zkoumanou událostí je konzultace učitel – žák – rodič opřena o pozorování a rozhovory s aktéry.

Analýza byla rozdělena do následujících fází v rámci metody zakotvené teorie. Nejedná se o teorii jako takovou, nýbrž o zvolený přístup ke kvalitativnímu výzkumu ve smyslu vybrané strategie výzkumu a způsobu analýzy získaných dat. (Strauss 1999; Gavora, 2010; Hendl, 2016)

- Nejprve jsem směřovala ke způsobu otevřeného kódování (identifikujeme základní kategorie a segmentujeme zápis),
- na předešlé navazuje kódování axiální (abstraktnější vztahy mezi kategoriemi),
- ke konci dochází k úpravám kódování selektivního (finální centrální kategorie ve vztahu ke kategoriím ostatním).

Skrze jednotlivé kroky analýzy jsem dospěla k základnímu schématu, které představuje linii tripartitního setkání v časové posloupnosti. V této části své diplomové práci se ale

podrobněji věnuji pouze fázi „realizace tripartit“, jejíž podstatou je společná účast zmíněných tří aktérů, a ze které celá následná analýza vychází.



Obrázek 1 Cyklus tripartitních schůzek

4.1 Stanovení výzkumných otázek a cílů

Vzhledem k charakteru tématu práce nás zajímají konzultace učitel – žák – rodič zejména ze své pozice ve zpětnovazebním procesu a formativním hodnocení jako takovém. Prvotně z pohledu prvostupňového učitele se výzkum zaměřený na tripartity odráží v motivaci učitele k uspořádání této události a efektivnímu využití jejího plného potenciálu. Čtenář by měl zároveň získat jasnou představu, co si osobně aktéři ze setkání odnáší, do jaké míry byla naplněna jejich očekávání s ohledem na účel tripartit.

Z toho plynou výzkumné otázky, na které se pokusím skrze analýzu získaných výroků u jednotlivých trojic aktérů odpovědět.

Jaký druh jazyka učitel využívá a jaký typ zpětné vazby žákům poskytuje?

Jak se na tripartity učitel připravuje?

Co učitele vedlo k této podobě třídních schůzek? Jaký vidí smysl v tripartitách, i přes jejich časovou náročnost?

Kdy a proč jsou tripartity pořádány?

Jak jsou tyto konzultace přijímány rodiči?

Jaký pohled na tripartity mají žáci?

Jakým způsobem pomáhají žákům v učení?

4.2 Výzkumné metody

Výzkum byl realizován s ohledem na jeden ze způsobů triangulace, konkrétně ve smyslu výzkumných metod v závislosti na sběru dat a zdrojů. (Gavora, 2010). Co se týká sběru dat, vycházela jsem z vlastních pozorování tripartitních setkání. V návaznosti na ně byly vedeny rozhovory se všemi uvedenými účastníky tripartit s určitým zřetelem k získaným teoretickým poznatkům a částečné analýzy příslušné dokumentace. Zároveň se podařilo zajistit, aby se k jedné komunikační situaci dostaly možnost vyjádřit všechny tři strany (učitel, žák i rodič). Proto zmiňuji taktéž triangulaci zdrojů.

V našem případě se jednalo o nestrukturované pozorování typické pro kvalitativní charakter výzkumu. Mou snahou v roli pasivního pozorovatele byl co nejpodrobnější a nejvýstižnější zápis (viz v přílohách), kterým by se podařilo úspěšně zachytit náplň a průběh tripartit ve vztahu k výzkumným otázkám. U této činnosti je klíčovou snahou pozorovatele zaujmout postoj „zvějšku“ a nevyvozovat žádné závěry, ani hodnotit událost, které jsme přítomni. Jednou z vlastností pozorování v kvalitativním výzkumu je nepředpojatost. (Gavora, 2010)

Kritéria, která byla stanovena pro výběr účastníků výzkumu tudíž předem nezohledňovala jejich pohlaví a školní prospěch.

Na mysl pozorovatele tak mohou přicházet otázky, které stupňují zaujetí, jaká bude náplň tripartit. Konkrétně tedy u žáků celkově bezproblémových bez hypoteticky zdánlivé potřeby zvláštního rozvoje nebo pomoci, po naopak žáky s ne zcela pozitivním vztahem ke škole či potřebě překonávání osobních překážek ve vzdělávacím procesu.

Na základě pozorování byly se všemi aktéry vedeny polostrukturované rozhovory, které byly zaznamenávány na diktafon a poté doslovně přepsány. Co se týká pořadí účastníků během realizace rozhovorů, v žádném případě trojic aktérů jsem nezačínala jako tazatelka rozhovorem s žákem. Pořadí realizovaných rozhovorů se s jednotlivými aktéry uskutečnilo v následujícím pořadí.

První tripartita: učitel → žák → rodič

Druhá tripartita: rodič → učitel → žák

Třetí tripartita: učitel → rodič → žák

Lze si všimnout, že s žákem v žádném z uvedených pořadí nebyl cíleně veden rozhovor jako s prvním. Bylo tak učiněno zcela záměrně, protože z pohledu výzkumníka беру v potaz zejména žákovy nejmenší reflektivní schopnosti, které nemohou být tak hluboké, jako je tomu u ostatních dospělých aktérů. Je nutno připustit, že se jedná o tři naprosto různé kombinace pořadí aktérů v účasti při rozhovorech. Ve vztahu k obecné nebo organizační úrovni tripartit tak byl poskytnut prostor pro podněty k dalšímu doptávání, a posléze k přehlednější orientaci v celé tripartitní situaci.

Ve všech fázích realizace tohoto výzkumu bylo postupováno vůči všem účastníkům v souladu s etickými pravidly. Všichni oslovení aktéři souhlasili s mou přítomností na tripartitách a dobrovolně svolili k návaznému rozhovoru s mírným časovým odstupem od konaných tripartit. Účast v případě dětí podléhala souhlasu jejich zákonných zástupců, rodičů.

Vzhledem k mému poměrně dlouhodobému zpracovávání této práce musel být brán v potaz zákon o ochraně osobních údajů s platností od 25. 5. 2018 (GDPR). Proto zde (včetně příloh) čtenář nenajde jméno konkrétní školy, ani aktérů, kterých se šetření týkalo, což v žádném případě nemá zásadní vliv na jeho validitu a kvalitu.

4.2.1 Zpětná verifikace aneb jak se vyučující dostaly k vedení tripartit

Než uvedu analýzu tripartitních setkání považuji za nosné ještě zmínit, jaký byl vlastně zdroj nebo pohnutka, díky kterým se vyučující rozhodly společnou schůzku zorganizovat.

Po zpracování rozhovorů jsem v některých situacích využila navíc zpětné verifikace zjišťování (member check). Díky tomu je možné vycházet z poznatků, jak se vyučující dozvěděli o existenci a praktikování konzultací učitel – žák – rodič. Paní učitelka 1. třídy se uvedenou formou třídních schůzek setkala za dob svých studií na souvislé praxi. Později zavedené tripartity ve své třídě přebírá po bývalé paní učitelce. Dále v nich pokračuje z vlastní vůle a přesvědčení. U paní učitelky 3. třídy se tak stalo při absolvování kurzu kritického myšlení. Považuje tuto událost za smysluplnou z toho důvodu, že má podle jejích slov sloužit hlavně žákovi.

4.3 Zdůvodnění výběru účastníků výzkumu

Před podrobnějším popisem výzkumné části považuji za nezbytné uvést, že se úmyslně programově nevěnuji hodnocení chování žáků. V kritériích výběru dětských účastníků jsem z toho důvodu zvolila žáky, u kterých nejsou výrazně zřetelné problémy v chování. Předpokládám, že aktérům by v takové situaci ani přítomnost pozorovatele nebyla logicky dvakrát příjemná a považuji z toho důvodu za nadmíru složité se do takového prostředí z pozice pozorovatele dostat. Z toho následně plyne, že pozorovatel nemusí být v ten moment jedinou osobou, která je při setkání „navíc“. Aktuální rozpoložení všech zúčastněných může významně ovlivnit například už jen přítomnost výchovného poradce apod.

V počáteční fázi výzkumu jsem cíleně vybírala dvě školy, ve kterých konzultace učitel – žák – rodič nejsou povinně zavedeny. Jednalo se o základní školu s lokací na sídlišti ve velkém městě a základní školu téhož velkého města ve vilové čtvrti. Celkem se ve svém výzkumu věnuji 3 tripartitním setkáním. Stanovila jsem si nadále několik kritérií, která by měla platit pro každou vybranou trojici s ohledem na jednotlivé aktéry.

V případě vyučujících jsem záměrně vybrala dvě paní učitelky, které se tripartitám podle svých slov věnují zcela dobrovolně a z vlastního nejlepšího přesvědčení. Pozorování proběhlo při tripartitách konaných v druhém pololetí školního roku. Na obou školách probíhají společná setkání v časové frekvenci dvakrát za celý školní rok, tedy 1x za pololetí.

První tripartita v základní škole ve vilové čtvrti ve velkém městě

Zde jsem byla přítomna tripartitního setkání v 1. ročníku u začínající paní učitelky, která v této třídě fungovala v prvním pololetí v pozici asistentky učitele. V druhém pololetí třídu přebrala po předchozí paní učitelce, současně se zavedenými tripartitami. Společné setkání se týkalo žákyně, která je celkově (i podle tvrzení maminky) prospěchově velmi zdatná. Ve třídě patří podle paní učitelky k těm bezproblémovým žákům, kteří jsou navíc nápomocní ostatním v případě potřeby. Tripartity se zúčastnili oba rodiče vybrané žákyně. Maminka pracuje v uměleckém odvětví.

Druhá a třetí tripartita v základní škole na sídlišti ve velkém městě

V této škole jsem byla přítomna dvěma tripartitám konaným ve 3. ročníku u totožné paní učitelky. Poměrně zkušená, byť mladší paní učitelka, ve své dosavadní profesní dráze již po několikáté vedla konzultace mezi učitelem, žákem a rodičem.

Nutno dodat, že se jednalo o třídu, kterou tato paní učitelka převzala po paní učitelce předešlé, která již s dětmi od prvního ročníku tripartity pravidelně pořádala.

Druhé tripartitní setkání se týkalo žákyně 3. ročníku, jehož se zúčastnili oba rodiče. Maminka je povoláním psychologkou, tatínek pracuje v oblasti školství. Podle tvrzení paní učitelky a současně i rodičů je žákyně též prospěchově nadprůměrná a celkově bezproblémová.

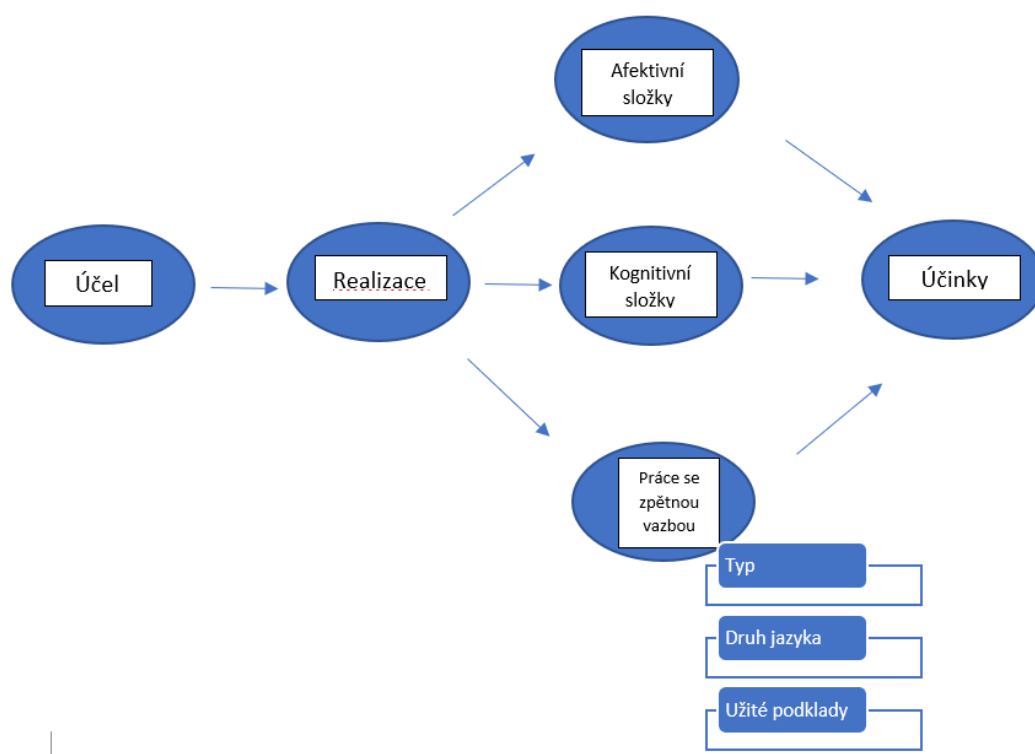
Třetí tripartity se zúčastnil žák (dle maminky a vyučující) prospěchově slabší s nejistým, spíše negativním vztahem ke škole. Potýká se s poruchou pozornosti. Setkání se zúčastnila maminka, později dorazil i tatínek. Maminka je též vyučující na 2. stupni základní školy.

Rozhodla jsem se kvalitativní výzkum uskutečnit v 1. a 3. ročníku. Kritériem se zde stává schopnost reflexe a dovednost reakcí dětí ve vzdělávacím kontextu s přibývajícím věkem a zkušenostmi z tripartit. Považuji za přínosné soustředit se na to, jak probíhá setkání a na následné výpovědi z hlediska žáka, který prožívá svou druhou životní zkušenost s tripartitami naproti žákovi se zkušeností již šestou.

Při dotazování ke svolení mé účasti při tripartitách projevili častěji snahu vyjít vstříc rodiče žáků buď bezproblémových nebo s velice dobrou prospěchovou úrovní. Je asi zřejmé, že se stoupajícími komplikacemi, ať už v chování nebo v prospěchu, paralelně roste i důvod k odmítnutí účasti nějaké další osoby. Jedná se o velmi intimní setkání, kde se nakládá s citlivými informacemi, a proto si velmi cením těchto umožněných zkušeností role pozorovatele.

5 Analýza a interpretace dat

Vzhledem k výzkumným otázkám jsem úmyslně vytvořila jednoduché schéma, které pojímá původní velmi obsáhlé kategorie a subkategorie a které by se mělo pokusit zachytit tripartitní setkání v případě všech tří uvedených trojic s ohledem na cíle práce a předsevzaté výzkumné otázky. Zabývám se tedy vybraným prvkem výše uvedeného základního schématu, a to realizací.



Obrázek 2 Schéma realizace ve vztahu k výzkumným otázkám

5.1 První tripartita v základní škole ve vilové čtvrti ve velkém městě (1. ročník)

Co se týká vstupní přípravy, předem se paní učitelka s žáky na tripartitní setkání cíleně (např. skrze vybrané aktivity) nechystá. Rodiče jsou zapojeni do přípravy Zprávou z domova, kterou vyučující před konanými tripartitami rodičům rozesílá.

5.1.1 Očekávání/účel tripartit

V této sekci je autentické hledisko paní učitelky následující.

U: Tak já sem se od začátku snažila, abych jako měla, jak s tím, jak s rodičema, tak vlastně s dětma, co nejosobnější kontakt a myslím si, že tadyta jako práce nebo ty, ty tripartity sou fajn, protože vlastně mám možnost individuálně se setkat s jednotlivými rodiči a s dětmi, a řešit tam věci, které normálně na třídních schůzkách k tomu není dost prostoru.

A dále volně navazuje:

U: No... nevím, asi to, jak sem říkala už na začátku, že prostě si myslím, že když jako je to lepší s rodiči řešit, když prostě je to u toho jak ten rodič, tak to dítě a než jenom na těch třídních schůzkách, kde prostě sou prostě ty rodiče, je tam těch jako dětí hodně, že tam není možnost prostě si individuálně popovídat a je fajn, že ty děti sou na té konzultaci přítomné, a že můžou se taky k tomu sami vyjádřit, rodiče vidí, jak jako oni reagují, můžou si prohlédnout nějaké jejich práce případně.

Tato filozofie tripartit se z teoretického hlediska shoduje s Čápem (2014), Čapkem (2013) i Darániovou (2007). Ve této první třídě jsou konzultace učitel – žák – rodič typicky zavedeny jako doplňující k tradičním třídním schůzkám. Paní učitelka tak velmi trefně reflektuje hodnotu úhlů pohledu ze všech tří stran.

Stanovisko žákyně

Ž: Jo, ale no jo, ale mě napadlo jenom třeba, že si myslím, že jiným dětem, jako třeba <jméno dítěte>, kterej zlobí trochu, tak třeba to pomůže vlastně tak, že, vlastně to paní učitelka řekne rodičům, tak on ví jakoby, že to rodiče vědí, takže už by se tak neměl jakoby moc chovat. Jakoby, že už by neměl tolik zlobit už.

Je třeba vzít v potaz, že se jedná o výpověď žákyně v 1. ročníku. Za povšimnutí stojí její reflexe k ostatním dětem a vnímání smyslu společného setkání.

Stanovisko maminky

T: A výhoda, přijde mi, že je dobrý, si to jako vyříkat přímo jakoby tváří v tvář, že takový to psaní mailů, je lepší ten osobní, osobní kontakt, přijde mi to jako skvělý, že tam prostě se můžeme sejít, že to jakoby funguje, že tam je nějaká jakoby najednou nějaká interakce mezi třema subjektama? Když to řeknu takhle úplně blbě,

....

že jakoby žák, rodič, učitel. A přijde mi dobrý to dělat, určitě jako jo, že najednou jsou tam v nějaký jako atmosféře nebo v nějaký jako konstelaci a přijde mi, že je to jako rozhodně lepší než psát jakoby maily. Nebo nějaký přesně, jakože nějaký telefony nebo taky, že jo, já mám dítě v první třídě a nemám s tím vůbec žádnou zkušenost jakoby se školou, třídní schůzky...

Za výhodu maminka žákyně 1. třídy nepochybně považuje osobní kontakt s učitelem. Tím spíše, pokud její dcera navštěvuje první třídu. To potvrzuje, že je konzultacemi mezi zmíněnými třemi aktéry mají svou nezastupitelnou roli ve vzdělávacím procesu již od útlého věku dítěte.

Za nevýhodu prezentuje pocit nervozity dítěte, což je přirozené. Paní učitelka ale tak poskytuje prostor již ze začátku školní docházky a pěstovat tak v dětech pocit, že se jedná o mimořádnou příležitost k reflexi osobnostního rozvoje.

5.1.2 Realizace směrem ke zpětné vazbě, kognitivním a afektivním složkám

Je logické, že náplň tohoto setkání vzhledem ke konání v prvním ročníku bude reflektovat kromě kognitivních znalostí také výrazně afektivní aspekty. Záměr tripartity je zřejmý ze soustředění na pěstování sociálních vazeb (viz příloha pozorování), kdy se paní učitelka soustředila na přesazování dětí ve třídě, s kým a jak by jim bylo příjemné sedět. Rovněž můžeme zaznamenat reflexi vyučující vůči potenciální šikaně, kdy se žákyně ptala, zda ji někdo „neotravuje“, a v případě, že ano, zda ví, co má dělat, s kým o tom jednat.

Paní učitelkou byl veden zápis, například v situaci, kdy se žákyně ptala, vedle koho by ráda seděla. Průběžné poznámky tak mohou samozřejmě sloužit všem aktérům k navázání další

reflexe v širším kontextu při příštím setkání. V teoretické části na využití zápisu poukazuje například Bořkovcová a kol. (2013).

Přínos účasti všech tří stran při setkání dokladuje situace, kdy se maminka ptá na matematiku, jejíž výuka je zprostředkována Hejného metodou. Paní učitelka zareagovala na problematickou úlohu, kterou se děti společně zaobíraly, kdy do rozvzpomínání se na proces začlenila i žákyni a přístup výuky tak paní učitelka názorně osvětlila.

U: Třeba (oslovení dítěte). Co se nám dneska stalo v té matematice?

Ž: Přemýšlí...

U: Jak jsme měli ty pyramidy...

Ž: Jo, pracovali jsme s neposedy. Měli jsme tam pyramidy, tam se měly doplnit čísla, nějaký se tam doplnily, ale nějaký tam prostě nešly. Ty čísla utekly a my jsme je tam měli vrátit.

U: A šlo je tam vrátit ta čísla?

Ž: Jo, ale jenom u jedný.

U: Ony tam vlastně byly 3 úlohy v té učebnici, ale jenom jedna měla řešení. Já jsem to i dala jednou za domácí úkol, že to opravdu není chyba v té učebnici, ale je to tak schválně, aby si děti zvykly, že některé úlohy nejdou vyřešit. Takže opravdu je to schválně.

M: Aha, tak to mě teda nenapadlo.

U: No, my pak samozřejmě se snažíme řešit a hledat ty argumenty, proč to nejde. Někdo to už umí, ale někdo prostě řekne, že to nejde, protože to nejde. To myslím, že právě (jméno dítěte) tadyto umí argumentovat, říct, proč to nejde, přemýšlí nad tím, proč to to řešení nemá a to je hrozně dobře. Taky se (jméno dítěte) hodně hlásí v hodině, to je potřeba Tě pochválit.

Ve vztahu k matematice, která žákyni jde můžeme sledovat vyjádření rodiče jako ke kognitivní složce.

R: No, já to vnímám tak, že matematika, jí to jde, že s tím nemá problém, ale, že by zas nějak jako vyloženě v tom excelovala, to mi jako nepřijde, ale možná, že se mýlím. Ale v rámci tý konzultace by to teda bylo fajn, kdyby v rámci tý konzultace to paní učitelka nějak jako zmínila nebo nám dala nějaký návod, jak s tím pracovat, jestli jí teda ta matematika baví

víc, tak to by bylo fajn, ale to teda na tý konzultaci neproběhlo, že vypíchla nějaký předmět, že bysme na tom nějak jako doma pracovali víc nebo, že by nám poradila, co s tím. Nezaznamenala jsem, že by jí to nějak jako vyloženě chytlo ta matematika. Baví jí to víc než ta čeština, ale, že by to chtělo nějak jako víc podpořit, to si nemyslim, ale zas kdyby, tak to musí říct ten učitel a musí to říct na těch konzultacích.

Zpětná vazba (typ, druh jazyka, užití podklady)

Z charakteru setkání nelze jasně vyvodit typ poskytované zpětné vazby, protože se soustřeďuje na reflexi funkčních vztahů ve třídě. Obecně lze ovšem soudit, že je podpůrné povahy. Vzhledem k tomu, že se při tripartitě neřešily problematické překážky v prospěchu, žádná náprava nebyla potřeba. Jako druh jazyka, popisného jazyka můžeme uvést příklad vyjádření paní učitelky k českému jazyku.

U: Jinak musím (jméno dítěte) pochválit, opravdu se snaží, všechno je bez problémů, opravdu je moc šikovná. Koukám na (jméno dítěte), nemáš se za co stydět. Říká to víc dětí, že se nemají za co pochválit, ale určitě s tím nesouhlasím.

Výše uvedený výrok vypovídá o vedení k sebeocení dítěte adekvátní k jeho věku. Zároveň vyučující pracuje s využitím podpůrné zpětné vazby, která v budoucích tripartitách může sloužit jako odrazový můstek k případné práci na rezervách v učení žákyně.

U: Čeština je bez problémů, to se snaží, píše moc pěkně. To se snaží. Trošičku si musí to po sobě zkontrolovat, protože občas nějaký ten háček nebo čárka vypadne, ale to jako je v pohodě. Ale to je normální, to se ještě v první třídě stává. Takže tohle je potřeba to hlavně po sobě přečíst. Když je to potom v té větě, když na to upozorním, tak je (jméno dítěte) schopná si to po sobě opravit, že to slyší, takže to je pak bez problémů. Ve čtení se taky hodně zlepšila, nevím, teď jsem někde četla, že má ráda čtení.

Je sympatické, že výpověď paní učitelky nekončí slovy píše moc pěkně, ale formulaci rozvede, aby byla rodičům jasnější, srozumitelnější, tedy charakterově popisná (konkrétně popisuje vnímané) – (viz Košťálová, 2012 – kapitola 3.3.1)

Co se týká užitých podkladů ke konzultaci, paní učitelka z dostupné výpovědi plánuje zavedení portfolia, které by v budoucnu mohlo sloužit ke sledování žákova pokroku. Při setkání se aktéři věnují zprávě z domova (viz příloha 1), která zároveň slouží jako vodítko

ke scénáři tripartitního setkání. K dispozici nabídne taktéž testy a sešity, pozornost žákovské knížce není věnována.

5.1.3 Účinky

Stanovisko paní učitelky:

U: že pani učitelka bude mluvit jako o nich před rodiči, ale myslím si, že je to i pro ně dobrá zkušenost, že se to takhle, musí se to taky naučit, no. Ale tak samozřejmě záleží hrozně, jak to ten učitel dělá, jak o těch dětech jako mluví. A že sem se to snažila dělat tak, aby to těm dětem nebylo nepříjemné, že i když, i když tam něco byl problém nebo to dítě zlobilo, tak se samozřejmě snažím to říkat tak, aby to dítěti nějak jako neublížilo a neshazovat ho před těmi rodiči. Takže si myslím, že to není tak jako, že by děti nechtěly za žádnou cenu jako nebo, že by brečely, mami, já tam nejdu za tou pani učitelkou s tebou. Já si myslím, že to tak jako berou.

...

U: Někdo třeba se jako těší, že zase před rodiči se jako pochlubí, že se mu povedlo tohle, že ho pani učitelka pochválí, no.

U: & Asi je to prostě tak, aby rodiče měli tu individuální zpětnou vazbu a aby je to i jako pro mě, abych se s rodiči poznala, což bylo ted'ka jako na začátku, člověk tam taky trošku jako vidí i za těch 20 minut, jak navzájem se jako ty rodiče chovají k tomu dítěti, jak to dítě zase k rodičům,

U: a hlavně, aby... prostě rodiče věděli, věděli, co to dítě potřebuje, no, abych jim to jako mohla říct osobně.

Paní učitelka vyzdvihuje význam společného setkání, kdy vidí důležitost ve vzájemném hlubším poznání s rodiči. Z její výpovědi je taktéž zřejmé, že zúčastněné dítě neprožívá vyloženě negativní pocity během setkání. Je patrný důležitý aspekt vzájemného poznání, a to na začátku školní docházky. Z výpovědi vyučující je patrné, že se tedy jedná o ideální příležitost, jak rozklíčovat potřeby nebo eventuální problémy dětí a využít jedinečnou možnost pro rozvíjení individuální zpětné vazby.

Stanovisko žákyně

T: & Aby to ty rodiče věděli. Takže ti to spíš přijde, co se týká tebe, tak, že si tam tak jako společně popovídáte, ale ty třeba # s důvěrou můžeš říct, co se ti v té třídě děje nebo neděje dobrého?

Ž: Jako můžu to říct.

...

Ž: No nějak, vlastně. Třeba jako, vlastně tam na mě jsou hodný, takže jakoby, to je to v pořádku všechno tam.

Z výpovědi žákyně je asi zásadní její důvěra ve vztahu k vyučující, taktéž jako komfortní pocit před rodiči. Lze z mého pohledu soudit, že při probíhající tripartitě vládlo bezpečné klima s příjemnou atmosférou plné důvěry a porozumění. Náplň celkového setkání se tak v odborné literatuře ztotožňuje s Kreislovou (2008), viz průběh konzultací učitel – žák – rodič.

Stanovisko rodiče

R: No, je to spíš ten pocit. Já jako dítě, kdybych tohle absolvovala se budu cítit úplně stejně, ač tam bude atmosféra příjemná, bude o mě říkat paní učitelka jenom hezký věci, pozitivní, bude to říkat hezky, tak... ona je stydlivá. Měla bych to asi stejně. Já jsem za tu zpětnou vazbu celkově vděčná, jak to takhle funguje. Pro mě je důležitá ta informace, tu paní učitelka řekla a bylo to pro mě takhle úplně v pořádku.

K vysvětlení vztahů ve třídě se váže následující replika, na nichž je klíčové v prvním ročníku pracovat, tak tripartitní setkání opět nabízí úhel pohledu všech aktérů, a informace, které se dostávají tímto způsobem k rodiči směřují k větší objektivizaci.

U: Kdyžtak není problém si to říct a vysvětlili bychom si to. Jako někteří kluci tady pořád jsou takoví, kteří... ale jako pracujeme na tom.

M: To je vlastně i dobře, že jsou tak namíchaný, to patří do každé třídy.

U: Jako spory naštěstí, že někdo někoho bije tady nejsou, to spíš omylem, že někdo někoho strčí.

M: Je to skvělý, že se o tom tady mluví.

5.2 Druhá a třetí tripartita v základní škole na sídlišti ve velkém městě (3. ročník)

Vstupní příprava u paní učitelky ve třetím ročníku je poměrně bohatá. Žáci si mezi sebou zkoušejí podobu tripartit již během výuky. Dopředu jsou jim známá kritéria pro přípravu na tripartity ve spolupráci se sebehodnocením prostřednictvím portfolio. Viz příloha 2.

5.2.1 Očekávání/účel tripartit

Uvedený výrok demonstruje náhled paní učitelky.

U: ...a přišlo mi to jako smysluplný, smysluplná věc, která prostě rezonuje s mým pedagogickým přesvědčením nebo filozofickým zázemím jako stylu výuky a podobně, který jde přesně, jejímž hlavním cílem je seberozvoj žáka...

Úhel pohledu rodiče žákyně:

R: Tak, když bych to porovnal s klasickou třídní schůzkou, tak tady je nesporná výhoda toho času, že se můžeme bavit o i s přímo dítětem. # Jak mu to jde, jak by se mohlo dále rozvíjet vlastně i příležitost vyjednat si podporu pro něj, ať už ze strany paní učitelky nebo ze strany rodičů, aby to zkrátka fungovalo. A tohle na běžných třídních schůzkách nejde. Ty třídní schůzky taky mají svoje důležité funkce a myslím si, že jsou nenahraditelné v různém informování rodičů a společném vyjednání různých věcí, které mají společně vyjednat nebo domluvit akorát rodiče. Ale, když se nekonají ty tripartitní schůzky, tak stejně při těch třídních schůzkách paní učitelka potřebuje něco říct o tom, jak to jde dětem, a buď mluví obecně o všech dětech, pak to je málo informační pro nějaké to konkrétní dítě, anebo, když začne vytahovat některé ty děti, tak to je zase nešťastné, je to neetické, když zase před ostatními rodiči se začne řešit nějaké jedno dítě. A když paní učitelka vnímá tuhle tu etickou stránku, tak se to řeší tím, že rodiče chodí individuálně po té hromadné třídní schůzce za paní učitelkou a ona má na ně čas krátký a je to bez dítěte a stejně tam ty rodiče, kteří stojí ve frontě mohou slyšet ty sdělované informace, takže mi to přijde velmi důležité, že takhle ty

T: &

R: třídní schůzky ve 3 jsou z těch uvedených důvodů, o kterých jsem říkal. Takže je vítám. Jako rodič je vítám.

Z uvedeného výroku můžeme reflektovat nezastupitelnou roli tripartitních schůzek, tedy co do hloubky informací o konkrétním dítěti ze strany zájmu rodiče. Individuální rozvoj a vyjednání podpory pro dítě, na které se dohodnou všechny tři strany tradiční schůzka, naproti jiným jejím výhodám, nenabízí. Taková organizace, kdy se učitel přikloní k začlenění obou forem, plně sympatizuje s přesvědčením Čapka (2013), Čápa (2014) a Darániovou (2007), viz kapitola 2.1.

Žákyně potenciál tripartitního setkání vnímá následovně:

Ž: Aby se tam třeba mohlo v té třídě napravit třeba něco, co bychom tam chtěli. Nebo ne, co bychom tam chtěli, ale abysme se v té třídě cítili líp.

Takový výrok jasně poukazuje na budování pozitivního klimatu ve třídě, které se odvíjí od individuální spokojenosti každého jejího jedince.

Jako vstupní nevýhodu naopak vnímá žákyně:

Ž: Tak třeba, že tam... chceme s někým, že bychom tam třeba rádi něco řekli, ale že se třeba, že to třeba se stydíme říct, nebo...

Žákyně tak může vnímat pocit stydlivosti před dospělými (jejich momentální převahu).

Žák popisuje výhodu tripartitního setkání, ovšem můžeme si všimnout, že nereflektuje například svou spolupráci na místě s rodiči. Možným důvodem je, že ji obecně považuje za samozřejmost a neměl potřebu toto v daném momentě popsat.

Ž: Že si rodiče popovídají s paní učitelkou a paní učitelka s dítětem.

Ideální představa žáka o průběhu tripartit je taková, aby se jí paradoxně i přes jeho stydlivost zúčastnilo více lidí, ve smyslu více přítomných maminek s žáky, které by se setkání také účastnily.

Ž: Jako že, mají rádi, když je kolem nich víc lidí.

T: & A kdo třeba by tam měl být ještě, podle Tebe?

Ž: Nevím, jiný maminky.

Z hlediska zlepšování školních výsledků žáka se mu na první pohled nezdá, že by mu tripartity pomáhaly v učení.

Ž: # Moc jakoby tu změnu necítím. No, a i když mi říkají, jak to udělat, tak nákou změnu nebo žádnou změnu moc nevidím ani.

T: & A co Ti říkají třeba, jak to udělat?

Ž: Třeba si udělat náky věci nebo nák doma se to přiučovat.

Hledisko rodiče žáka:

To společné setkání, kdy je tam rodič, učitel a dítě, a to dítě vnímá, že jsou vlastně všichni ve spojení. I třebas jako prevence nějakých negativních věcí, že to dítě vidí, že prostě ten rodič a ten učitel spolu jako komunikují, vidí jako, vnímají ty věci společně, že tam jako jsou všichni, o tu jednu věc, že jim jde.

Maminka v tomto okamžiku reflektuje společný edukační cíl rodiče a učitele. Viz Gillernová a Krejčová (2012), kapitola 2.3.

5.2.2 Zpětná vazba (užité materiály, druh jazyka, typ zpětné vazby)

V případě těchto tripartit stojí za pozornost práce s užitými podklady, typ poskytování zpětné vazby a druh jazyka, který vyučující využívá.

Užité materiály

Jak se můžeme přesvědčit v přílohách 3 a 4, paní učitelka aktivně pracuje se sebehodnotícími materiály. Jedním z nich je i básnička, na jejíž tvorbě se podíleli všichni aktéři. V obou případech konzultace jí byla věnována převážná většina vymezeného času. Záměr ze strany vyučující bylo variovat náplň společné konzultace s cílem podpory sebedůvěry u žáků, kteří dle jejích slov (mimo jiné) ne vždy pociťují, jak moc jsou pro své rodiče důležití a jak moc jsou rodiči milováni. Práci s touto básničkou dokladují pozorování u obou žáků třetího ročníku.

Ukazuje, že posláním básničky formou pětílístku (jako zdroj paní učitelka uvedla metodu Kritického myšlení) splnilo svůj účel u žáka, u žákyně se dle výpovědi rodiče na její úkor nedostalo na dostatečnou prospěchovou reflexi, což ve finále rodič nepovažuje za zásadní. Vzhledem k charakteru básně z mého pohledu všechny účastníky její vytváření bavilo.

Vyučující tak může dosáhnout pěstování postupně silnějšího a silnějšího pocitu důvěry a sebedůvěry, která tvoří významný základní stavební kámen pro práci se zpětnou vazbou.

V případě druhého materiálu, který vypovídá o stanovení jasných kritérií, tak díky použitým barvám semaforu umožňuje žákům snazší vyjadřování, s čím potřebují pomoci (Wiliam & Leahy, 2016, s. 179).

Typ zpětné vazby

Pokud vezmeme v potaz podstatu konzultačního setkání, pracujeme s typy zpětné vazby zaměřené na seberegulaci (žáci se sebehodnotí) a na proces (modifikujeme postupy v procesu, který směřuje k zvládnutí úkolu/cíle).

Ty můžeme názorně demonstrovat na pozorování u paní učitelky ve třetím ročníku.

Příklad zpětné vazby zaměřené na seberegulaci:

U: Zkus ukázat na ose, jak by ses viděl při práci ve skupině.

Žák ukazuje, jak se vidí na barevné škále, kterou má před sebou.

Příklad zpětné vazby zaměřené na proces:

Paní učitelka doporučuje práci s papírovými mincemi.

U: Ve chvíli, kdy to odečteš si to musíš rozměnit. Zkusím ještě popřemýšlet. Od písemného sčítání je nutné toto oddělit manipulací. Navrhuji odpočítávat hrášek nebo fazole, korálky. Tohle Ti může pomoci, abys to mohl mít začít rád. Je tohle pro Tebe přijatelné?

Druh jazyka

Reflexe užití jazyka k poskytování zpětné vazby viz kapitola 3.3.1.

Pokud na konzultační setkání budeme nahlížet jako na dialog, pak můžeme reflektovat u této paní učitelky ještě její dovednost aktivního a empatického naslouchání (viz kapitola 3.2).

Podařilo se v rámci pozorování identifikovat taktéž reformulaci, která jednoznačně napomáhá k lepšímu porozumění výroku žáka.

Hovoříme o zpětné vazbě zaměřené na pocity:

U: Mně se třeba líbí, že dokážeš říct svůj názor. Když jsi ve třídě, máš hlas zvučnější. Když potřebuješ, dokážeš se přihlásit o pomoc.

U: Mně se třeba líbí, že dokážeš říct svůj názor. Když jsi ve třídě, máš hlas zvučnější. Když potřebuješ, dokážeš se přihlásit o pomoc.

Vážím si, když vidím, že den není Tvůj.

Příklad reformulace:

Žák zmiňuje, že nemá rád matematiku, že nemá rád počítání a násobení.

U: Počítání a násobení nemáš rád.... Ve smyslu sčítání a odčítání písemného? Když máš nad tím přemýšlet.

6 Diskuze k přístupu vyučujících ke společné konzultaci

Pokud porovnáme přístup vyučujících z hlediska přípravy na konzultace, nemůžeme tak činit doslovně, protože ve třídě u paní učitelky v prvním ročníku se jedná teprve o druhou zkušenost s tripartitami. Otázka k zamyšlení je postupná implementace jednoduchých zpětnovazebních nástrojů, které by už od začátku školní docházky v žácích pěstovaly tuto dovednost, jak reflektovat své učební pokroky a cíle. Zpráva z domova tak umožňuje předem zahrnout rodiče do dění na tripartitách. Nejdůležitější ale je, že setkání vnímali všichni aktéři pozitivně a bylo jim umožněno se vzájemně opět blíže poznat (tentokrát s paní učitelkou, při minulém setkání ještě jako s paní asistentkou). Rodiče mají tak možnost se blíže seznámit s člověkem, kterému každý den svěřují své dítě.

U druhé paní učitelky považuji až za překvapivě přínosný její přirozený cit pro kladení otázek, které následně směřovaly k poskytování popisné zpětné vazby a potvrzovaly její procesuální a seberegulační podstatu vztahující se právě ke konzultacím. Dle tvrzení vyučující přitom tak jedná zcela nevědomě, tedy intuitivně.

U žádné z vyučujících nelze říct, že by se při setkání opírala o používání hodnotícího jazyka v rámci poskytování zpětné vazby. Při celkovém charakteru setkání obě cílily primárně na popisnou zpětnou vazbu.

Můžeme podotknout, že se obě vyučující držely dodržování pravidel pro průběh tripartitního setkání (jak dokladují poznámky z pozorování), zejména například v ohledu dokumentace, osobního zápisu jako podkladu pro další setkání, začínalo hovořit dítě apod.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala konzultacemi za účasti učitele, žáka i rodiče, a jak napovídá její název, snahou bylo se co nejvíce zaměřit na poskytování zpětné vazby, zvláště z hlediska formativního hodnocení. Nejdříve jsem téma zasadila do kontextu spolupráce rodiny a školy, popsala jsem, kde je v tomto ohledu jeho místo a jaké pedagogické přístupy a principy předcházely jeho vzniku.

Z charakteru tripartitního setkání vyplývá klíčový moment, kdy jakákoliv otázka vztahující se ke školním událostem (primárně rozvoje a plánování učebních cílů žáka) umožňuje vyjádření všech tří stran najednou. Aktéři tak mohou vyjádřit svá stanoviska, která výsledně vedou k jejich větší objektivizaci. Pak je ale zapotřebí brát v úvahu roli učitele, který tedy z pozice „moderátora“ diskuze má zabezpečit zpřítomnění názorů všech zúčastněných s respektem k dodržování pravidel v komunikaci.

Práce tedy cílila na rekonstrukci pohledů všech účastníků na tripartity jako na událost, která potvrzuje své pozitivní efekty, které vedou k prevenci nedorozumění a následných negativních emocí.

Celá práce nabízí nejen učitelům prvního stupně vhled do tripartitních schůzek, které jistě dále směřují k tomu, aby se staly předmětem dalšího zkoumání. Empirická část toto reflektuje skrze kvalitativní studii, ze které nejsou v žádném případě vyvozovány obecné závěry. Poskytování zpětné vazby je každodenní náplní učitelů, která by se měla v kontextu konzultací učitel – žák – rodič zvědomit a nadále zkvalitňovat. Způsobem, jakým ji poskytujeme ovlivňujeme zásadně podvědomí žáka a jeho chuť pracovat na svém osobnostním rozvoji a pokroku v učebním procesu.

Podnětem k zamyšlení je i budoucí zkoumání třídních schůzek vedených žáky ve srovnání se schůzkami tripartitními, kdy je podíl aktivity učitele výraznější.

Z poznatků reflektovaných jak v teoretické, tak v empirické části můžeme soudit, že koncepce konzultací učitel – žák – rodič směřuje ke kýženému naplňování „celoživotního konceptu učení pro všechny“, a to zejména v principech spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem, maximální rozvíjení potenciálu každého jedince (vyhovujeme potřebám jak slabšího, tak silnějšího žáka), konkrétní posílení autonomie žáka (z hlediska

charakteru tripartitního setkání, osobního růstu, sebehodnocení a práci s dokumentací), zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu (rozvoj dovedností v poskytování formativní a popisné zpětné vazby a komunikačních strategií v dialogu).

Seznam použitých informačních zdrojů

Auger, M. T., & Boucharlet, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.

Babušová, G. (2014). *Evoluce komunikačních činností v teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Bořkovcová, M., et al. (2013). *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni. Dostupné z http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

Čáp, D. (2014). Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla. *Eduin: Informační Centrum Vzdělávání*. Dostupné z <https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>

Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.

Daráňiová, Y. (2007). *Zamyšlení nad třídními schůzkami*. Dostupné z www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=262.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Gutzmann, M., & Hoppe, I. (2016). Ja, ich kann! Ja, du kannst!: Qualitätsmerkmale einer dialogischen Lernbegleitung und Leistungsbewertung. *Grundschulunterricht Deutsch*, 63(2), 17–22.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review Of Educational Research*, 77(1), 81–112. Dostupné z <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hronková, M. (2009). *Komunikace a spolupráce rodiny a školy na prvním stupni ZŠ konzultace učitel-rodíč-žák* (Diplomová práce). Praha.

Istenčín, L. (2003). Třídní schůzky - efektivní setkání s rodiči, nebo ztráta času? *Moderní vyučování*, 9(7), 24–25.

Ježková, V., Dvořák, D., Greger, D., & Daun, H. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.

Jochová, B. (2012). Při hodnoticích schůzkách má první slovo žák, pak teprve učitel a rodič. *Rodina a škola*, 59(5), 20–21.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.

Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání.

Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.

Kreislová, Z. (2009). *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada.

Krejčová, V. (Ed.). (2005). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Leix, A. E. (2006). *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/q5dpu/Disertacni_prace.pdf

Pieler, M. (2016). Kompetenzraster: Möglichkeiten und Missverständnisse. *Grundschulunterricht Deutsch*, 63(2), 23–26.

Pihlgren, A. (2014). Rodičovské schůzky vedené žáky. *Studia Paedagogica*, 19(1), 83–99.
Dostupné z https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/130002/1_StudiaPaedagogica_19-2014-1_7.pdf?sequence=1

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Redakce Rodiče vítání. (2017). *Švédská škola očima české maminky: družina po celý rok, snídaně ve škole, na prvním stupni žádné známky*. Dostupné z <https://www.rodicevitani.cz/skolstvi/zahranicni-inspirace/svedska-skola-ocima-ceske-maminky/>

Růžičková, J. (2010). Čas třídních schůzek. *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*, 16(2), 17.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

Šebková, A. (2018). *Komunikace učitele s rodiči žáků* (Diplomová práce). Praha.

Šedřová, K. (2004). Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. *Škola a (versus) rodina*.

Šedřová, K., & Čiháček, V. (2004). Komunikace: základ vztahů rodiny a školy. *Škola a (versus) rodina*.

Šimáčková, L. (2017). *Konzultace rodič – žák – učitel* (Závěrečná práce). České Budějovice.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.

Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.

Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDULAB.

Zavřelová, V. (2018). České školy podceňují slovní hodnocení. *Rodina a škola*, 65(2), 14.